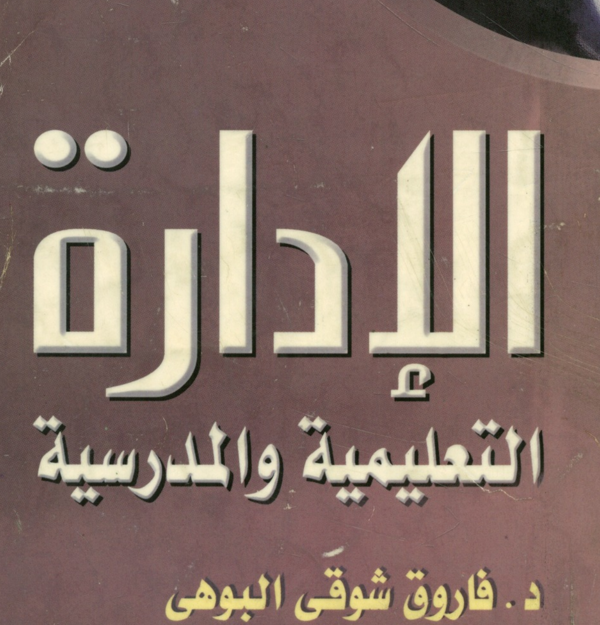


# الإدارة التعليمية والمدرسية

د . فاروق شوقى البوهى

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
عبده غريب

# الإدارة التعليمية والمدرسية

# الإدارة التعليمية والمدرسية

تأليف

**د. فاروق شوقي البوهي**

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الناشر

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)

عبده غريب

٢٠٠١

الكتــــــاب : الإدارة التعليمية والمدرسية

المـــــؤلــــف : د. فاروق شوقى البوهى

رقــم الإيـــداع : ٤٧٢٣ / ٢٠٠١ م

التـرقـيم الدولى : I S B N

977 - 303 - 339 - 2

تاريخ النشـــر: ٢٠٠١م

الـنـاشــــــر : دار قباء

للطباعة والنشر والتوزيع



الإدارة ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون

الدور الأول - شقة ٦

☎ ٦٣٦٢٥٦٢- فاكس / ٦٣٧٤٠٣٨

المكتــــبـــــة : ١٠ شارع كامل صدقى الفجالة (القاهرة)

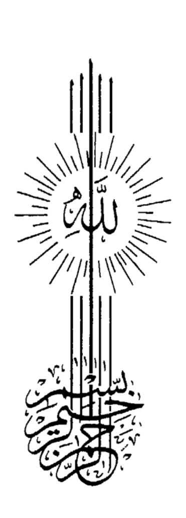
☎ ٥٩١٧٥٣٢ / ✉ ١٢٢ (الفجالة)

المــطـــابـــع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

☎ ٠١٥/٣٦٢٧٢٧

WWW. alinkya.com/debaa

e-mail: qabaa @ naseej.com


الله
بسم الله الرحمن الرحيم


إهداء
إلى أبنائى
فادى وشادى
المؤلف

# مقدمة

يتناول هذا الكتاب ميدانًا هامًا من ميادين التربية ، ألا وهو ميدان الإدارة التربوية والمدرسية ، وذلك من حيث المفهوم وتطور الإدارة المدرسية والتربوية عن الإدارة العامة فى مجالات الصناعة والتجارة والسياسة .

فالإدارة عملية هامة لتحقيق الأهداف وتنسيق الجهود ومقابلة احتياجات التطوير وتوجيه العمل ومتابعة الأوامر لتنفيذ السياسات من خلال عدد من الإجراءات التى تكفل النجاح والجودة للعمل التربوى والمدرسى .

لقد أدى تطور الفكر الإدارى والفلسفى والتربوى إلى تغير وظيفة الإدارة المدرسية وإتساع مجالها فى الوقت الحاضر ، فلم تعد الإدارة مجرد عملية روتينية تهدف لتسيير شئون المدرسة سيرًا روتينيًا وفق قواعد وتعليمات معينة صادرة من السلطات التعليمية الأعلى كالمحافظة على نظام المدرسة وحصر غياب التلاميذ وحضورهم وحفظهم للقررات الدراسية وصيانة الأبنية المدرسية وتجهيزاتها ، بل أصبحت عملية إنسانية تهدف إلى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة ، ووضع الموظف فى الوظيفة التى تتناسب مع قدراته وخبراته ومؤهلاته الدراسية ، وتوفير الظروف والإمكانات المادية والبشرية التى تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية ، وتطوير المناهج الدراسية ، وتنمية المعلمين مهنيًا ، والنهوض بمصادر التعلم ، ورعاية الموهوبين ، وعلاج المتأخرين دراسيًا ، وتقديم كافة الخدمات للطلاب .

لقد أصبحت الإدارة علمًا له أصوله وقواعده يحتاج من يمارسه صفات وسمات شخصية ونفسية وعقلية خاصة ، كما أنها مهنة لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة من مجالى الإدارة العامة والتربية .

ولذا تتعدد نظريات الإدارة وأنماطها بتعدد المدارس النفسية والاجتماعية ما بين نظريات أوتوقراطية وأخرى ديمقراطية تشاورية وبعضها يتناول الأهداف والعلاقات الإنسانية وإدارة الجودة .

ولذلك فإن هذا الكتاب سيتناول هذه النظريات بالنقد والتحليل لبيان مدى الملاءمة للإستخدام فى مدارسنا ، بالإضافة لإستعراض وتحليل مهام ومسؤليات مديرى المدارس على المستوى النظرى والميدانى ، ولأهمية المناخ الذى تتم من خلاله عملية التعليم وتأثيره على عملية الإدارة سنعرض لأنواع المناخ المدرسى وتأثيرها على عملية الإدارة .

ولما كان أداء مدير المدرسة لما هو منوط به من أدوار وواجبات سوف يتم فى ضوء ما تفرضه فلسفة التربية من مسؤليات جديدة يؤديها بكفاية ومهارة فإن اختيار وإعداد المديرين يحتاج إلى إعداد وتدريب من نوع خاص ولذا سنعرض فى أحد فصول هذا الكتاب لاستراتيجيات إختيار وتدريب القيادات التربوية الإدارية .

وباعتبار الاجتماعات من أهم الأنشطة التى يلجأ إليها رجال الإدارة كأداة اتصال وكميدان مساعد لإتخاذ القرارات فسيتناول أحد فصول الكتاب إدارة الاجتماعات المدرسية والموضوعات المطروحة فى هذه الاجتماعات وكيفية تفعيل الاجتماعات لتحقيق أهدافها .

وكان للتنافس على المستوى الفردى والمجتمعى والدولى مكانًا بين دفتى هذا الكتاب من خلال دور الإدارة المدرسية فى رعاية وتنمية الموهوبين بإعتبارهم عمدُ هذا المجال .

ونظرًا للإهتمام الذى يولى حاليًا للإنشطة المدرسية داخل وخارج المدرسة فإن توفير الأنشطة وتمكينها من تحقيق أهدافها يتوقف على إيمان الإدارة بأهميتها فيتناول الفصل التاسع إدارة الأنشطة التربوية .

أما الفصل العاشر والأخير من هذا الكتاب فيتناول طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة فى التعليم من خلال قياس مدى النجاح الذى تحققه الممارسات الإدارية فى تحسين مخرجات التعليم فى المدرسة .

**المؤلف**



# الفصل الأول

## الإدارة المدرسية

### ( المفهوم – الأنماط – العمليات )

# الفصل الأول

# الإدارة المدرسية
# (المفهوم - الأنماط - العمليات)

**مفهوم الإدارة المدرسية** School Administration :

الإدارة المدرسية عنصر مهم من عناصر العملية التربوية يعمل على حفز عناصر العملية التربوية المادية والبشرية، وتنشيطها فهى تتغلغل فى جميع أوجه النشاط التربوى. ومن هنا تأتى أهميتها، وهى عنصر غير ملموس ولكن يستدل على عدم وجودها بالنتائج السيئة لغيابها فهناك مؤشرات تدل على وجود قصور فى الإدارة سوف نعرض لها فى وقت لاحق.

وهناك عدة تعريفات للإدارة المدرسية فقد أورد بيرسى بوراب تعريفا بأنها «هى حصيلة العمليات التى يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية فى خدمة أهداف عمل من الأعمال. والإدارة تؤدى وظيفتها من خلال التأثير فى سلوك الأفراد».

أو «هى مجموعة من العمليات التى يقوم بها أكثر من فرد بطريق المشاركة والتعاون والفهم المتبادل. وهى جهاز يتألف من مدير المدرسة ومن نائبيه (الوكلاء) والأساتذة الأوائل والأساتذة والرواد والموجهين والإداريين، أى كل من يعمل فى النواحى الفنية والإدارية».

أو «هى العملية أو مجموعة العمليات التى يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذى توجد فيه».

من الملاحظ على هذه التعريفات السابقة أنها تتفق جميعا فى أن الإدارة المدرسية مجموعة عمليات تؤدى بغرض تحقيق أهداف المؤسسة. ولكن ما هى هذه العمليات؟ وكيف تؤدى؟ لم يورد ذلك فى هذه التعريفات السابقة.

ويمكن أن نستخلص فى ضوء التعريفات السابقة وفى ضوء تعريفات الإدارة التى تناولناها من قبل تعريفا للإدارة المدرسية فنقول أن الإدارة المدرسية «هى مجموعة عمليات تشمل التخطيط والتنسيق والرقابة والتقويم فى ضوء الأهداف، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير فى سلوك الأفراد. وبما يحقق أهداف المدرسة» والإدارة المدرسية هى عبارة عن وحدة من الإدارة التعليمية على مستوى إجرائى معين هو مستوى المدرسة والفرق بينهما يتمثل فى أن محور عمل الإدارة المدرسية يدور حول كل ما تقوم به المدرسة فى سبيل تحقيق أهدافها، بينما يكون مجال عمل الإدارة التعليمية أوسع وأشمل من ذلك، إذ يتصل بالنظام التعليمى ككل وبتحقيق الأهداف العامة للتعليم فى المجتمع.

**أهمية الإدارة المدرسية :**

هناك عدة أسباب تؤكد أهمية الإدارة المدرسية، نورد بعضاً منها فيما يلى:

### ١- ضرورية لكل مدرسة (ابتدائية - متوسطة - ثانوية):

إن وجود عدد من المدرسين والموظفين والطلاب، وقدر من المال، لا يؤدى إلى إتمام إعداد هؤلاء الطلاب. فلابد من «إنسان» بالتعاون والمشاركة مع آخرين يضع الأهداف المراد تحقيقها، ويقرر من يقوم بكل جزء من أجزاء العمل، وتوجيههم وإرشادهم وتنسيق التعاون بينهم، ورفع روحهم المعنوية وتنمية التعاون الاختيارى بينهم، ويقرر ما إذا كانت الأعمال التى تمت بالجهد الجماعى - مطابقة للأعمال المطلوب إتمامها وسبب القصور إن وجد، وكيف يمكن تصحيحه، وهذا «الإنسان» ومن يعاونوه ضروريون لكل جهد جماعى فى كافة الأعمال التعليمية التى منها العمل المدرسى، أى أن الإدارة المدرسية لازمة لكل جهد جماعى مهما كان هذا المستوى، مدرسة إبتدائية - متوسطة - ثانوية . وأنها وسيلة وليست غاية، وسيلة لتطوير المدرسة، وهى مسؤولية جماعية وليست فردية.

**٢- تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين بتخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة مجهوداتهم وتصرفاتهم :**

من طبيعة النشاط الإدارى، تحديد الأهداف، وتحديد العناصر الواجب إستخدامها وتحديد كيفية هذا الإستخدام، والوقت اللازم لتنفيذ كل جزء من أجزاء العمل، ووضع ذلك فى خطة يسير عليها الرئيس الإدارى (مدير المدرسة) فى المستقبل (وهذا ما يسمى بالتخطيط) ويقوم (مدير المدرسة) بتحديد من سيقوم بأداء كل جزء من أجزاء العمل الذى تقرر فى الخطة، وهو بهذا يقوم بتحديد المسؤولية ومنح السلطة اللازمة فتحديد المسؤولية والسلطة هما أساس التنظيم. ولابد للرئيس الإدارى (مدير المدرسة) من توجيه مرؤوسيه وإرشادهم عن كيفية إتمام الأعمال، وتنمية التعاون الإختيارى بينهم وهذا ما يسمى بالتوجيه، ويجب على الرئيس الإدارى (مدير المدرسة) أن يقوم بالتأكد من أن ما تم مطابق لما هو فى الخطة، وهذا ما يطلق عليه بالرقابة فالتخطيط والتنظيم والتوجية والرقابة عناصر الإدارة، ووظائف الرؤساء الإداريين ، مهما إختلفت مجالات الإدارة ونظامها.

**٣ - الإستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة:**

إن المبرر من وجود الإدارة المدرسية هو الإستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية من طلاب ومدرسين وموظفين وأدوات تعليمية وأموال لتحقيق حاجات التلاميذ وتنمية قدراتهم.

**٤ - الإشباع الكامل للحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها:**

إن مدير المدرسة كرئيس للإدارة المدرسية، ليس حراً فى إتخاذ ما يراه من قرارات، وإنما يحكم تصرفاته قاعدة «المسؤولية الإجتماعية» فعليه أن يأخذ بعين الإعتبار الحاجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمدرسين والطلاب والمجتمع الذى توجد به المدرسة عند إصداره للقرارات المختلفة، كما أنه مسئول عن الوصول إلى أعلى مستوى من التوازن بين المصالح المتعارضة لأفراد المجتمع

المدرسى ككل، فإذا إتخذ قراراً من شأنة أن يحدث منفعة لفئة معينة من العاملين وجب عليه التأكد من أن الفئات الأخرى لن يصيبها ضرراً من إتخاذ مثل هذا القرار.

## أهداف الإدارة المدرسية :

شهدت السنوات الماضية إتجاها جديداً فى الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تسيير شئون المدرسة سيرا روتينيا، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام فى مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، وحصر حضور التلاميذ وتغيبهم، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية. بل أصبح محور العمل فى هذه الإدارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التى تساعد على توجيه نموه العقلى والبدنى والروحى، والتى تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو. كما أصبح يدور أيضا حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التى يدين بها المجتمع. وهكذا أصبح تحقيق الأغراض التربوية والاجتماعية حجر الأساس فى الإدارة المدرسية بعد أن كان يضيع فيما مضى وسط الإهتمام بالنواحى الإدارية. ولا يعنى هذا التحول فى وظيفة الإدارة المدرسية التقليل من شأن هذه النواحى الأخيرة بل يعنى أنها اصبحت تهتم بأولوية العملية التربوية الاجتماعية، كما يعنى توجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية الرئيسية.

وقد تغير الإتجاه نحو الإدارة المدرسية نتيجة لتغير النظرة نحو العملية التربوية. فقد أظهرت البحوث النفسية والتربوية الحديثة أهمية الطفل كفرد، وأهمية الفروق الفردية، وأوضحت أن العملية التربوية عملية نمو فى شخصية الطفل فى جميع نواحيها. وأكدت الفلسفات التربوية التقدمية أن الطفل كائن إيجابى نشيط، كما أظهرت دور المدرس والمدرسة فى توجيهه ومساعدته فى إختيار الخبرات المربية التى تساعد على نمو شخصيته وتؤدى إلى نفعه ونفع المجتمع الذى يعيش فيه. وكانت نتيجة هذه الآراء التقدمية تحول الإدارة المدرسية

من الإهتمام المطلق بالأعمال الادارية الروتينية إلى الإهتمام بالطفل وإلى ضرورة مساعدته للتمتع بطفولته وحل مشكلاته اليومية وإعداده لمسئولياته فى حياته الحاضرة والمقبلة فى المجتمع.

كما تغير الإتجاه نحو الإدارة المدرسية نتيجة لتغير وظيفة المدرسة فى المجتمع. فقد أقام المجتمع المدارس فى بادئ الأمر، وأوكل اليها مهمة تربية أبنائه، وفهمت المدرسة وظيفتها على أنها نقل التراث الثقافى لهؤلاء الأبناء لإعدادهم لحياة الكبار. كما فهمت أنها تستطيع أداء هذه الوظيفة وهى بعيدة عن المجتمع، بعيدة عن مشكلاته وأمانيه وأهدافه. وقد ظهر فى السنوات القريبة الماضية مفهوم جديد لوظيفة المدرسة، وهو ضرورة عنايتها بدراسة المجتمع والمساهمة فى حل مشكلاته وتحقيق أهدافه. وكانت نتيجة هذا المفهوم زيادة التقارب والإتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع، فقامت المدرسة بدراسة مشكلات المجتمع ومحاولة تحسين الحياة فيه بجانب عنايتها بنقل التراث الثقافى وتوفير كل الظروف التى تساعد على إبراز فردية تلاميذها. كما قام المجتمع بتقديم الإمكانيات والمساعدات التى يمكن أن تسهم فى تحقيق العملية التربوية ورفع مستواها، ووجدت الإدارة المدرسية نفسها أمام مفهوم جديد للمدرسة وللمجتمع، فكيفت أساليبها وعدلت من طرق العمل بها لتحقق للمدرسة هذا التقارب وتلك المشاركة.

## وظيفة الإدارة المدرسية

لقد أدى تطور الفكر الإدارى والفلسفى والتربوى إلى تغير وظيفة الإدارة المدرسية وإتساع مجالها فى الوقت الحاضر، فلم تعد الإدارة المدرسية مجرد عملية روتينية تهدف لتسيير شئون المدرسة سيراً رتيباً وفق قواعد وتعليمات معينة صادرة من السلطات التعليمية الأعلى كالمحافظة على نظام المدرسة وحصر غياب التلاميذ وحضورهم وحفظهم للقرارات الدراسية وصيانه الأبنية المدرسية وتجهيزاتها. بل أصبحت بالإضافة إلى ذلك عملية إنسانية تهدف إلى تنظيم

وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة، ووضع الموظف فى الوظيفة التى تتناسب مع قدراته وخبراته ومؤهلاته الدراسية، وتوفير الظروف والإمكانات المادية والبشرية التى تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، وتطوير المناهج الدراسية، وتنمية المعلمين مهنياً، والنهوض بالمكتبات المدرسية، ورعاية الموهوبين، وعلاج المتأخرين دراسياً، وتقديم الخدمات الصحية للطلاب، وإعداد برامج التوجية والإرشاد الطلابى. والإشراف على النواحى المالية للمدرسة، وتنظيم العلاقة بين المدرسة وبيئتها (المجتمع المحلى) والإستفادة من هذه العلاقة فى خدمة العملية التعليمية.

ومن هنا فإن الإدارة المدرسية الحديثة تتضمن جوانب إدارية وفنية، يخدم كل منهما الآخر، وبما يحقق أهداف المدرسة بيد أن الملاحظ فى مدارسنا العربية أن الإدارة المدرسية تعطى كل إهتمامها ووقتها للجوانب الإدارية وتغفل الجوانب الفنية رغم أهميتها وضرورتها للإدارة المدرسية الحديثة.

وهى - أى الإدارة المدرسية - عند قيامها بوظائفها الإدارية والفنية لابد أن تراعى ما يلى :

أ ) إختيار البديل الملائم (إتخاذ القرارات) لتحقيق الأهداف التربوية بأقل ما يمكن من المال والوقت والجهد، أى تحقيق مبدأ الكفاية الإنتاجية Efficiency.

ب) شحذ الهمم أى حفز العاملين (Motivation) والتنسيق فيما بينهم .

جـ) التأكد من تحقيق الأهداف وإكتشاف الإنحرافات وإتخاذ ما يلزم من إجراءات تصحيحيه، ومتابعة تنفيذ هذه الإجراءات للتأكد من ملاءمتها لوضع الثواب للأكفاء وإيقاع العقوبات (Discipline) بالمهملين فى أعمالهم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإدارة المدرسية بصورتها القديمة والتى - ما زالت فى نظمنا التعليمية العربية - «صممت أساساً لتخدم دوراً إشرافيا وتنظيمياً فى الوقت الذى تحتاج فيه النظم التعليمية إلى نوع من الإدارة المدرسية

أكثر فاعلية، يستهدف التنمية التعليمية ويأخذ فى حسبانه المبادأة ويفك عقال الإبتكار والتجديد داخل النظام كله ويحقق النمو والتغير الملائم لمقتضيات العصر».

وحتى تحقق الإدارة المدرسية الأهداف المرجوة منها، فى ضوء السياسة التعليمية التى يؤمن بها المجتمع «ينبغى أن تخرج من مفهومها التقليدى لتكون عمليات فنية وتنظيم للعلاقات الإنسانية من أجل أهداف مشتركة يتطلب تحقيقها تخطيطا مشتركا وتقويما مستمراً، فالوظيفة الفكرية للمدرسة مشتركة بين المعلمين وجميع أطراف العملية التربوية وفى مقدمتهم مديرى المدارس » ، ولذلك لابد أن نضع قدراً أكبر من الصلاحيات والسلطات بين يدى مدراء المدارس مهما كان نظام الإدارة التعليمية المأخوذ به نظاماً مركزياً أو لا مركزياً نظاماً يقوم على المشاركة بين المركزية واللامركزية. فالوحدة التعليمية التى تعنى الكثير فى نظر التلاميذ وأولياء أمورهم وأفراد المجتمع كافة هى المدرسة التى ينتسبون إليها، وهى القائمة فعلا بتنفيذ السياسة التعليمية. وعندما يدرك مدراء المدارس أن مدارسهم وحدات مستقلة فى النظام التعليمى فإنهم سيقدرون أهمية وظيفتهم والمسئولية الضخمة التى يضطلعون بها فى سبيل تطوير وتحسين العمل بهذه الوحدات التعليمية حتى تحقق الأهداف التربوية والإجتماعية الموكلة لها من قبل المجتمع.

إن الإدارة المدرسية لم تعد فى ضوء ما تحدثنا عنه عملا يستطيع كل فرد أداءه وبالكفاءة المطلوبة. فقد أصبحت (علما) له أصوله وقواعده و(فنا) يحتاج فيمن سيمارسه صفات وسمات شخصية ونفسية وعقلية خاصة و (مهنة) لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة من الإدارة المدرسية كعلم وكفن.

لذلك ينبغى على النظم التعليمية أن تكون حريصة كل الحرص عند إختيار مدراء المدارس. فيتم إختيارهم بعناية فائقة وفق شروط معينة بالإضافة إلى تدريبهم قبل الخدمة وأثنائها وإمدادهم بالنظريات والمفاهيم الإدارية والنفسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية وكيفية إجراء البحوث الميدانية وغيرها حتى

يكون التدريب بكفاءة عالية، ويعد قادة إداريين على مستوى عال من الكفاءة الإدارية. يستطيعون تحقيق وظيفة الإدارة المدرسية.

## أنماط الإدارة المدرسية:

هناك أنماط متعددة للإدارة المدرسية، ولذلك فانك تجد أحياناً مدير المدرسة وغيره من أعضاء الهيئة التدريسية والذين فوضت لهم بعض السلطات فى الإدارة لا يسيرون على نمط واحد فى تسييرهم للمدرسة.

فمن المديرين من يضع فى ذهنه مسبقاً صورة معينة لمدرسته فيرسم الخطط والسياسات التربوية التى تكفل تحقيق هذه الصورة. والمدرسون فى هذا اللون من الإدارة يعرفون موقفهم من مديرهم إذ يظهر المدير الود والإحترام لمن ينسجم سلوكه من المعلمين وهذه الصورة بينما يظهر الجفاء والنفور لمن يخالفها. وإجتماعات المدرسين فى هذه المدرسة تكون اجتماعات قصيرة، والمناقشات فيها مقصورة مع من يصطفيهم المدير من المدرسين ويعطى فيها بياناته وخططه بسرعة وإيجاز وتعقد مثل هذه الإجتماعات دون تخطيط حيث تكون من وحى الساعة، والمدير عادة فى هذه المدرسة يهتم بالإنتاجية ولذلك يضع من الوسائل ما يحقق سير المدرسة بدقة وانتظام، ويكون متحمساً لعمله، يطلع على كل صغيرة وكبيرة فى المدرسة ليتأكد من سير العمل فى الطريق المخطط له. ومثل هذا المدير رجل أوتوقراطى يرى الإدارة على أنها عملية إصدار القرارات والتعليمات.

وهناك مدير يؤمن بالمبادئ الديمقراطية، فيقرر أن مدرسته ينبغى أن تسير وفق فلسفة وأسس ديمقراطية، ولذلك تجد هذا المدير يناقش المشكلات مع المدرسين ذوى النفوذ قبل عرضها فى إجتماعات الهيئة التدريسية لأنه يدرك أن موافقة هؤلاء المدرسين تعنى موافقة جميع المدرسين فى مدرسته. وإذا تقدم أحد أعضاء هيئة التدريس بإقتراح لم يسبق أن عرضه على مدير المدرسة فإن المدير يحيل هذا الإقتراح على لجنة لدراسته واتخاذ قرار بشأنه، وعادة فإن مدير المدرسة يرأس مثل هذه الإجتماعات ويخطط لها ويشرك البعض فى التخطيط لها

ليظهر العمل منظماً دقيقاً. ومثل هذا المدير له القدرة على التوجيه الجماعى إذ يعرف من يناصره ويعرف من يعارضه وكيف يسلك مع كل منهما. ان الإدارة بناء على هذا المفهوم تقوم على التوجيه اللبق اللطيف لأداء العمل. ويكون المعلمون عادة راضين عن هذا اللون من الإدارة على الرغم من عدم مشاركتهم فى رسم سياسة المدرسة.

أما النوع الثالث من مديرى المدارس فيرى أن دوره فى المدرسة هو خلق بيئة وجو مدرسى يسمحان بقيام المدرسين بالتدريس وفق الأسلوب الذى يرونه ملائماً ومناسباً لهم . وهذا المدير يتميز بشخصيته المرحة وبمعرفته الغريزية فى النواحى الفنية المتعلقة بمهنته ويؤمن إيماناً راسخاً بالديمقراطية وبضرورة ملاءمة البرنامج المدرسى لحاجات التلاميذ وميولهم، ويعطى الحرية للمدرسين والتلاميذ للإبتكار والإبداع، يستمع لكل مدرس بصبر وأناة ولا يصدر حكمه فى الأمور التى يعرضها عليه المدرسون بل يترك البت فيها لمن يعنيه الأمر من المدرسين. والإجتماعات هنا تكون كثيرة ومطولة يبدى فيها الجميع رأيه وتكون بداية لدراسة المشكلات، حيث يسأل المدير مدرسى المدرسة عن المشكلات التى يرغبون فى بحثها. أما القرارات التى تتخذ هنا فلا يكون لها أثر كبير فى تسيير العمل المدرسى لأن كل فرد فى المدرسة له الحرية فى العمل بالطريقة التى يراها مناسبة وكل ما يأمله مدير المدرسة من هذه الإجتماعات أن تؤدى إلى توجيه كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية فى المدرسة إلى عمله دون ضغط أو إكراه. وفى هذا اللون من الإدارة لا يتميز أحد على آخر رغم ما بينهم من تفاوت فى أداء العمل وإنتماء للمهنة، فالجميع يعملون كمستشارين للمدير، ويؤمن مدير المدرسة بأن المسئولية والتوجيه الذاتى لا يمكن أن ينموا إلا إذا توافرت الحرية للمدرسين فى أداء عملهم، والعمل فى مثل هذه المدرسة يكون غير منظم ويصرف المدير معظم وقته فى بحث المشكلات الهامة مع المدرسين، ويكون المدير دائما غير راض عن تقدم مدرسته وينظر إلى الديمقراطية على أنها إعطاء الحرية للمدرسين ويسير برنامج المدرسة وفق ما يراه مدرسوها أثناء قيامهم بعملهم. وهذا اللون

من الإدارة يمكن تسميته بالسياسة الترسيلية وهو ترك الحبل على الغارب كما يقولون.

أما النوع الرابع من مديرى المدارس فيتميز بالهدوء والوضوح فى رأيه بالنسبة لبرنامج المدرسة والعملية التربوية، ويستوعب كل آراء الهيئة التدريسية مما يدور من مناقشات فى الإجتماعات، ويؤمن بأن المدرسة تنجح بمقدار ما تحقق من أهداف تربوية وإجتماعية. وأثناء الإجتماعات التى تعقد للمدرسين قد يكون المدير رئيساً لها أو قد يرأسها عضو من أعضاء الهيئة التدريسية، وفى كل الأحوال يسعى المدير دائماً للحصول على قرار جماعى، وإلى تحديد المسئولية ويرى أن واجبهَ مساعدة كل أعضاء الهيئة التدريسية فى إتخاذ قرار بما فيه الإتفاق على تنفيذ هذا القرار. والمدير والمدرسون فى هذه المدرسة يعرف كل منهم موقفه من الآخر ويعرف الفلسفة التى تسير المدرسة طبقاً لها. والمدير هنا ينفق معظم وقته فى التخطيط للعمل وتقويمه ومساعدة العاملين فى تحديد أهدافهم به وتحديد وسائل تنفيذ تلك الأهداف وتقويمها.

والحقيقة أن هذه الأنواع الأربعة من الإدارة تتداخل. وقد يأخذ مدير المدرسة من كل نوع بقدر، فربما يكون ديمقراطياً فى موقف وسياسياً فى موقف آخر وهكذا.

## الإدارة الأوتوقراطية:

### الأسس التى تقوم عليها الإدارة الأوتوقراطية:

١- تتدرج السلطة فى هذا اللون من الإدارة من أعلى إلى أسفل حيث يأتمر مدير التربية بأمر من هو أعلى منه فى السلم الوظيفى، ويأتمر مدير المدرسة بأمر مدير التربية ويأتمر المعلمون بأمر مدير مدرستهم وهكذا حتى تصل الأوامر إلى التلاميذ.

٢- فى هذا النوع من التنظيم المدرسى يوجد فصل تام بين التخطيط والتنفيذ حيث يقوم المختصون بوضع الخطط بعيداً عن المدارس وجوها،

ويقوم المدرسون بتنفيذ هذه الخطط دون مناقشتها أو إبداء رأى فيها فتأتى لهم كأمور مسلم بها وما عليهم إلا العمل وفقاً لها ودون أن يحيدوا عنها. ومع أن التلاميذ والمعلمين هم أقدر الناس على تقويم هذه الخطط أو غيرها مما يدور فى المدارس - كما أثبتت ذلك البحوث التربوية - إلا أنهم فى مثل هذا التنظيم لا يكون لهم رأى فى تقويم الخطط التى ينفذونها .

٣- الولاء فى مثل هذا اللون من التنظيم يكون للرئيس، إذ يدين المرؤوس لرئيسه ولا يدين لمرؤوسه، وواجب المدرسين أن يدافعوا عن مديرى مدارسهم ومفتشيهم .

٤- إن التوجيه الفنى فى هذا التنظيم من الإدارة يتخذ صبغة ديكتاتورية وينبغى على المدرسين إتباع التوجيهات والتعليمات التى يبديها الموجهون سواء أكانت ملائمة لحاجات التلاميذ والمدرسين أم غير ملائمة، إذ يجب الأخذ بها دون مناقشة. ويقوّم المدرسون على أساس ما يظهره تلاميذهم من نجاح أو فشل أمام المفتش، ويُعد اتباع الأوامر والخضوع لآراء الموجه هى معايير النجاح للمدرس ويهمل بذلك نمو المدرس وتطوره المهنى والشخصى .

٥- يكون دور مدير المدرسة هنا هو الدور الرئيسى إذ يقوم بجميع الأعمال الفنية الهامة، أما دور المدرس فهو دور ثانوى فلا يعمل أى عمل إلا باستشارة مدير المدرسة معتمداً عليه فى كل خطوة من خطواته .

٦- إن هذا التنظيم الإدارى يضعف من شخصية المدرس ويسبب له القلق والإضطراب. فالمدرس يكلف بإتباع وسائل وأساليب معينة حتى يمكن الحصول على نتائج معينة ومحددة.

٧- إن هذا التنظيم لا يوفر مناخاً ملائماً لإحترام شخصية التلاميذ حيث يعملون أيضاً وفق الأسس المرسومة والموضوعة لهم.

٨- هناك تعارض بين التوجيه الفنى الأوتوقراطى والأسس والمبادئ العلمية فلا يسأل هنا عن الرأى الصائب بل عن الشخص الذى يعتبر رأيه صواباً، وغالباً ما يعتبر رأى المسئول هو الصواب لأنه المسئول لا لأن رأيه هو الصواب، بل قد يكتشف المدرس عن طريق التجريب عدم ملاءمة طريق من الطرق التى أوصى بها الرئيس لموقف من المواقف التعليمية، ومع ذلك فهو مضطر للإستمرار لمجرد أنها تتفق ورأى رئيسه. وهنا يفرض على المدرسين الطاعة لموجهيهم والمدرسون بدورهم يقومون بقيادة تلاميذهم بنفس الروح والأسلوب.

٩- لا يهيئ هذا التنظيم الإدارى الجو والمناخ الملائم للتلاميذ بتعلم تقويم الآراء المتضاربة ونقدها أو محاكمتها ولا إتباع الأسلوب العلمى للوصول إلى الحقيقية أو إصدار أحكام مستقلة، بل عليهم إتباع تعليمات السلطات التعليمية العليا وآرائها والتى تصل إليهم عن طريق المدرس فكأنهم يسيرون فى أقنية من الأسمنت لا يحيدون عنها. والمدرس هنا أداة من أدوات الأوتوقراطية، ولا يمكن أن يستخدم الأسلوب الديمقراطى فى تعامله مع تلاميذه لأن هدفه هو الوصول إلى ما خطط له رؤساؤه.

١٠- الفاعلية فى هذا التنظيم الإدارى هى المعيار الرئيسى لتقويم العمل المدرسى ولذا فقد ترفض اقتراحات بعض المدرسين فى المدرسة لا لشئ إلا لأنها قد تؤدى إلى عدم فاعلية النظام وسيره سيراً روتينياً وفق القواعد والتعليمات التى خططت.

١١- إن إهتمام المدارس فى هذا اللون من التنظيم يكون منصباً على الناحية المعرفية وعلى إتقان التلاميذ للمواد الدراسية، وتهمل إلى حد كبير كل ما يساعد التلاميذ على النمو فى النواحى الجسمية والإنفعالية والاجتماعية، وتهمل كذلك عامل فروق التلاميذ من حيث ميولهم وحاجاتهم وإستعداداتهم.

## الإدارة الديمقراطية:

**تقوم الإدارة الديمقراطية على الأسس التالية:**

١- **تنمية شخصية التلميذ والمدرس والمحافظة عليها**، فتعنى المدرسة بالمبادأة الذاتية لتلاميذها ومدرسيها بطرق سليمة، وليس من أهداف المدرسة تربية تلاميذها جميعاً بطريقة واحدة. ولذا فان المدرسة التى تؤمن بالإدارة الديمقراطية لا تسعى فقط إلى التعرف على الفروق الفردية بين تلاميذها فى الميول والقدرات والإستعدادات والحاجات بل وتتخذ تفريد التعليم شعاراً لها. والمدرسون هنا يخضعون لأهداف ووسائل يرون أنها تحقق هذه الأهداف ولا تفرض عليهم سلسلة من التعليمات كما فى الإدارة الأوتوقراطية، التى تنظر إلى المدرس وكأنه آلة تسيره هذه التعليمات والقرارات. وهذا التنظيم يشجع نمو المدرسين وتطورهم عن طريق التجريب والبحث والإبتكار.

٢- **تنسيق الجهود بين العاملين فى المدرسة** :

إن هذا اللون من التنظيم الإدارى يؤمن بالعمل الجماعى التعاونى ولذلك فإنك ترى أن المدرسين فى هذه المدارس يعملون كمجموعة متناسقة متعاونة ولا يعملون كأفراد. والمبدأ الذى يستند عليه هذا التنظيم هو أن عمل المدرسة يجب أن يكون متكاملاً متناسقاً، وأن كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية يجد ويعمل لإيجاد الوسائل الكفيلة والفعالة للتعاون مع زملائه الآخرين ولتنسيق عمله مع البرنامج العام للمدرسة. وهذا يخلق جواً مدرسياً قادراً على تعزيز إنتماء كل مدرس لمدرسته وإحساسه بملكيته لها ويتيح له الفرصة بالتفكير فى المناهج المدرسية وإنجاح الحياة الاجتماعية فيها.

٣- **المشاركة فى تحديد السياسات والبرامج المدرسية:**

تؤمن الإدارة المدرسية الديمقراطية باشتراك المدرسين والتلاميذ فى

وضع محددات البرامج والسياسات التى تسير المدرسة وفقاً لها، إذ يشترك مدير المدرسة وأعضاء الهيئة التدريسية فى القيام بالواجبات والمسئوليات الإدارية بدلاً من الإنفراد بهذا العمل. وفى هذا التنظيم الإدارى الديمقراطى يكون لكل العاملين فى المدرسة حق المشاركة فى وضع السياسات الهامة للمدرسة وتنفيذها. وهنا يحقق المدير تعاوناً تاماً ومشاركة إيجابية بين زملائه لأن من يشترك فى وضع سياسات المدرسة يكون أكثر اقتناعاً بهذه السياسات وأكثر أهلية لتنفيذها عملياً. وتهيئ المدرسة لتلاميذها فى ظل النظام الديمقراطى قدرة على فرصة المشاركة فى رسم البرنامج الخاص بالنظام المدرسى مما يهيئ الفرصة لنجاحه، كما أثبتت التجارب التربوية، وبما أن من أهم أهداف المدرسة تربية التلاميذ للحياة الديمقراطية، فإنه من غير الممكن أن يتحقق ذلك إلا إذا عاش التلاميذ هذه الحياة فى المدرسة وشاركوا فى تحمل بعض مسئوليات العمل.

٤- **تكافؤ السلطة مع المسئولية:**

إن تكافؤ السلطة مع المسئولية من أهم مميزات الإدارة المدرسية الديمقراطية فالمدير هنا يفوّض المدرسين بالقيام ببعض الواجبات والمسئوليات فى المدرسة ويمنحهم فى نفس الوقت السلطات التى تتكافأ مع هذه الواجبات وتسهل عملهم وتضمن نجاحه. وهذا المبدأ يتماشى مع المبدأين وهما المشاركة الفعالة فى تحديد أطر البرامج المدرسية وتنسيق الجهود بين العاملين فى المدرسة.

٥- إن الإدارة المدرسية الديمقراطية ترى أن من أول واجبات مدير المدرسة أن يتعرف على الإستعدادات الخاصة لمدرسيه وحدود قدراتهم وميولهم، وهذا الأمر يمكّن مدير المدرسة من وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب. ولا شك فى أن كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية يتمتع بموهبة يختلف فيها عن غيره مما يوجب على مدير المدرسة تشجيع

المواهب المختلفة إلى أقصى درجة إذا أراد لمدرسته التقدم والرقى فيفوض كل مدرس ببعض الواجبات الإدارية للمشاركة فى الإدارة المدرسية وبعض الأنشطة التى تتوافق مع إستعداداته وميوله وقدراته. فتجد فى هذه المدرسة مدرساً يشرف على التمثيل وآخر يشرف على الإذاعة المدرسية وثالثاً على الموسيقى أو الألعاب وهكذا، كل حسب موهبته وإستعداده مما يساعد المدرس على النمو المهنى والإحساس بالرضا والسعادة فى هذا الجو المدرسى.

٦- فى الإدارة المدرسية الديمقراطية تحدد الأعمال بحيث لا تتداخل ولا تتضارب وتكون التعليمات واضحة والواجبات المناطة بكل عضو فى المدرسة محددة لأن ذلك يحقق الرضا لكل العاملين فى المدرسة، ويجنبهم الخلافات والإحتكاك، ويبعدهم عن البلبلة وسوء الفهم. وليس معنى ذلك أن يكون كل عضو مستقلاً فى عمله دون النظر إلى أعمال الآخرين بل يعنى فهم كل شخص لمسئولياته وواجباته ويحقق الأهداف التى تسعى المدرسة لتحقيقها. أما إذا كانت الأعمال غير محددة وغير واضحة يصبح المجال مهيئاً للإحتكاك والتداخل فى الأعمال، وهذا يؤدى إلى جوٍّ من عدم الرضا والتنافر ويكون عائقاً فى تحقيق أهداف المدرسة العامة.

٧- **مراعاة التوازن عند وضع البرنامج المدرسى وتنفيذه:**

من المسلم به أن نجد فى كل مجتمع مدرسى إختلافاً فى وجهات النظر فهناك من يؤمن بالنظرية التقدمية، وهناك من يؤمن بالنظرية التقليدية.. والبعض يؤمن باعطاء التلاميذ الحرية، وإقامة جسور من الثقة والمحبة معهم، والبعض الآخر يرى بأن يبقى المدرس بمعزل عن التلاميذ وأن يكون هناك هوة بينه وبينهم، وإزاء هذه النظرات المختلفة والفلسفات المتباينة فإن من واجب مدير المدرسة الذى يؤمن بالإدارة الديمقراطية أن يوجد نوعاً من التوازن والتوافق بين وجهات النظر المتباينة، بحيث لا

يطغى جانب على آخر، يقود مدرسته نحو الديمقراطية ويعمل من أجلها مع إحترام لوجهات نظر الآخرين الذين يختلفون معه متيحاً للمدرس الطموح فرصة إشباع طموحه عن طريق تجريب طرق جديدة أو إتباع تنظيم مبتكر للمنهج، دون الإضرار بأوقات التلاميذ وجهودهم وأن يحقق مصالحهم التى هى هدفه الأسمى. وقد يتمكن بعض المدرسين من القيام بعملهم على الوجه الأكمل فى هذه الطريقة الجديدة وهناك من يتعثر وهنا يأتى دور المدير فى التوجيه وإيجاد التوازن بين المدرسين فى الوقت المخصص لهذه الأنشطة مما لايؤثر على الأعمال الأخرى، وهنا يبرز دور المدير كذلك فى إحداث التوازن والتوفيق.

٨- **إنشاء برنامج للعلاقات العامة:**

لقد أصبح هناك مفهوم جديد لوظيفة المدرسة وهو دراسة المجتمع والمساهمة فى حلّ مشكلاته وتحقيق أهدافه، ونتيجة لظهور المفهوم الجديد فقد زاد التقارب والإتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع. ولذا فان المدرسة التى تؤمن بالتنظيم الديمقراطى نجد مديرها ومدرسيها يقومون بانشاء برنامج للعلاقات العامة يهدف إلى تعريف المجتمع المحلى والسلطات التعليمية بسياسة المدرسة.

## مظاهر سوء الإدارة :

على الرغم من أن الإدارة الجيدة قوة غير منظورة إلا أنه يستدل على عدم كفايتها بالنتائج السيئة لغيابها، فلسوء الإدارة مظاهر أو عيوب يمكن الاستدلال عليها من حيث كيفية أداء العاملين لأعمالهم ومنها:

### القصور فى أداء العمل :

وهو عيب خطير فى الإدارة المدرسية يحدث عندما يستبعد أحد الأفراد جزءا من مسؤولياته عن عمد أو عندما يقصر فى أداء مسؤولياته كلها لفترة من الزمن كأن يهمل معلم فى إعداد خطط دروسه اليومية أو فى تصحيح أوراق إمتحانات

تلاميذه أو يهمل محضر المختبر فى تدوين عهدته من الأدوات والأجهزة والمواد فى السجلات الخاصة بها أو يهمل الأخصائى الاجتماعى فى عدم متابعة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات إجتماعية أو نفسية.

وقد ينتج هذا القصور عن عيوب فى التنظيم من أهمها ما يلى :

١- **التقصير فى تحديد مسؤلية الفرد :** ويحدث ذلك عندما لا يفهم الفرد ما هو مطلوب منه. أو ربما تكون مسؤوليات الفرد أكثر مما يستطيع أداءه كاملا. أو ربما يكون الواجب المهمل لا يتناسب فى الأهمية مع واجباته الرئيسية الأخرى وهذا أمر يغرى بإهماله كما أن التقصير قد ينشأ عن علاقات غير واضحة أو غير جيدة مع الرؤساء أو الزملاء أو عن أسباب شخصية أو نفسية خارجة عن إرادة الفرد.

٢- **البطء فى إنجاز العمل :** وقد يحدث بسبب سوء أو عدم وضوح التنظيم مثل : الاعتماد كثيرا على الجهد الجماعى المشترك فى إنجاز العمل كأن تعتمد المدرسة على اللجان فالمشاورات والاجتماعات تستغرق وقتا قد يكون طويلا للوصول إلى إتفاق. أو قد تكون المسؤوليات متداخله وغير محددة بوضوح فكل شخص ينتظر الآخر لكى يعمل، أو قد يكون هنالك عادات سلبية للعاملين كالتراخى والكسل فى أثناء آداء العمل إضافة إلى غياب الإشراف الفعال.

٣- **الأعمال الخاطئة :** وقد يحدث ذلك بسبب كبر حجم العمل المطلوب أداؤه من الفرد مما يغريه بالسرعة التى تولد الأخطاء وإما من عدم كفاية الشخص القائم بالعمل. كأن يقوم معلم للعلوم بواجبات أمين المختبر.

٤- **قلة المجهود المبذول لإنجاز العمل :** ويدل هذا المظهر على نقص كفاءة الأشخاص القائمين بالعمل أو نقص كفاءة الأشخاص القائمين بالأشراف

أو على عدم تعريف المسؤليات المطلوب تنفيذها من العامل أو المعلم تعريفا كاملا.

٥- **نقص كمية الجهد المبذول لإنجاز العمل** : أى أن القائمين على تنفيذ العمل من المعلمين والإداريين لا يبذلون الكم اللازم من المجهود حتى ولو كانت مستويات جودة المجهودات ملائمة إلا أن هذه المجهودات قد تكون غير كافية من حيث الكمية وقد يكون سبب هذا المظهر إنخفاض الروح المعنوية لدى الأفراد أو بسبب ضعف الاشراف والمتابعة المستمرة من قبل الإدارة.

٦- **كثرة الجهد الضائع لإنجاز العمل** : ويقصد بهذا المظهر هو أن الأفراد يبذلون كثيرا من الجهود غير المنتجة أو المتكررة وينتج هذا المظهر عن عدم التحديد الدقيق للمسؤوليات والواجبات فيقوم فرد بعمل يقوم به آخر فتحدث الإزدواجية والتكرار. وهذا بسبب فشل الإشراف فى منع التداخل والإزدواجية عند تنفيذ الأعمال .

٧- **الكمية الزائدة من الجهد المبذول** : ومعنى هذا المظهر هو إستعمال طرق طويلة ومعقدة لأداء العمل تتطلب كميات زائدة من الجهود، كأن يقوم معلم باستخدام طريقة للتدريس لا تتناسب مع طبيعة الموضوع الذى يقوم بتدريسه أو إن إعداده للدرس يكون بشكل غير جيد.

وهكذا يمكن الحكم على فاعلية الإدارة المدرسية فى أى مدرسة من خلال البحث عن النتائج التى تحققها هذه الإدارة وعن بعض المظاهر والمؤشرات التى تشير إلى عيوب محددة وتأتى أهمية معرفة هذه العيوب من أن تحديد العيب وتشخيصه يشكل نقطة الإنطلاق الصحيحة نحو العلاج.

**العمليات الإدارية المدرسية:**

ورغم تعدد هذه العمليات الإدارية، وإختلاف دارسى الإدارة على عددها فإننا سنتناول فى هذا الفصل العمليات الأربع الآتية: التخطيط والتنظيم، والإشراف، التوجيه، والتقويم .

## أولاً : التخطيط :

التخطيط للعمل المدرسى ضرورة لنجاح هذا العمل، والإدارة الفعالة للمدرسة تنظر إلى العملية التعليمية نظرة علمية. وهذا يعنى أنها تأخذ بالتخطيط أسلوبا ووسيلة لتحقيق أهداف هذه المدرسة.

والتخطيط فى المدرسة يعنى الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية هى:

- ما هو واقع المدرسة ؟ التلاميذ، المعلمون، الإمكانات المادية من مبنى وتجهيزات... وتمويل... والبيئة والمجتمع.
- ما الذى يراد تحقيقه؟ الأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟- كيف يمكن تحقيق ذلك فى ضوء الواقع؟: رسم الطرق التى تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف فى ضوء الواقع داخل المدرسة وفى البيئة والمجتمع.

**ويمكننا أن نخرج مما سبق بعدة أمور:**

**أولها**: أن تخطيط العمل بالمدرسة يرتبط إرتباطاً وثيقاً بأهداف هذه المدرسة، وأنه بالتالى وسيلة لتحقيق هذه الأهداف بأسلوب علمى يوفر الوقت والجهد والمال وإستخدام ذلك جميعا بفعالية.

**وثانيها**: أن التخطيط داخل هذه المدرسة يهدف إلى تغيير واقعها إلى الأفضل فهو وسيلة للإصلاح والتقدم ورفع لمستوى الأداء بالمدرسة ، سواء فى ذلك أداء المعلم وأداء التلميذ وأداء الإدارة، فالتخطيط بلغة أخرى يحقق الفعالية ويساعد على رفع مستوى الكفاءة.

**وثالثها:** أن التخطيط عملية من عمليات إدارة هذه المدرسة ووظيفة من وظائف الإدارة. ومعنى ذلك أنه لا يمكن – أو لا ينبغى – تنفيذ أى نشاط بالمدرسة تنفيذاً سليماً دون الأخذ بالتخطيط، سواء كان هذا النشاط داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها.

**ورابعها:** أن التخطيط بالمدرسة ، ما هو إلا تطلع إلى المستقبل وهو إذ ينطلق من واقع هذه المدرسة وظروفها ووظيفتها ، فإنه يأخذ دائما فى الإعتبار الظروف المختلفة الماضية والحاضرة، وأنه أيضا تطلع إلى ما يراد الوصول إليه . إن التخطيط على مستوى الفصل أو النشاط أو المدرسة ككل يعنى التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل والإستعداد لهذا المستقبل.

**وخامسها:** أن تخطيط العمل الإدارى والفنى بالمدرسة مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أى عمل من الأعمال والتخطيط لهذه المدرسة ينتهى بإتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب القيام به، وتوقيت أداء العمل وإجراءاته وكيفية أدائه.

وإن أية إدارة – ناظر المدرسة ومدرسوها وإداريوها – تهمل التخطيط تغرق نفسها فى مشكلات، ويتسم عملها بالتخبط، وتقع فريسة للمفاجآت والأزمات فالتخطيط يمكن إدارة المدرسة من تسيير العمل لتحقيق ما تريده، بدلا من أن يسيرها هذا العمل بلا هدف محدد واضح.

## أهمية التخطيط بالمدرسة :

يمكن توضيح أهمية التخطيط بالمدرسة فيما يلى:

١- **إن التخطيط يوفر الوقت:** فالوقت عنصر حرج فى أى عمل، وتظهر أهمية الوقت فى المدرسة ، حيث كثرة المقررات التى يدرسها التلميذ، وحيث ترتفع الكثافات داخل الفصول، وحيث تتعدد الفترات الدراسية، إذ قلما نجد مدرسة حكومية تعمل فترة واحدة، وحيث تقصر فترة السنة الدراسية بالمقارنة بدول أخرى كثيرة.

ورغم أن هناك من يرى أن التخطيط نفسه يستغرق وقتا كبيرا فى الأمور المتعلقة بدراسة الوضع الراهن وما تتطلبه هذه الدراسة من بيانات، ثم وضع خطط، فإن هذا القول مردود عليه بأن ما يمكن أن ينقضى من وقت فى عملية التخطيط يوفر وقتا كثيرا يمكن أن يضيع هباء إذا سار العمل سيراً إرتجاليا، وأن ما يحققه العمل المدرسى القائم على التخطيط من نجاحات يجعل للتخطيط للعمل المدرسى فائدة كبرى.

٢- **إن التخطيط يساعد على إستغلال الموارد المادية والبشرية الإستغلال الأمثل:** فالمدرسة تضم قوى عاملة متنوعة. إذ تتعدد مؤهلات المعلمين وتتعدد كفاءاتهم. كما أن لهذه المدرسة مخصصات مالية سنوية وسلف مالية مستديمة ومؤقتة، ومبنى مدرسى وتجهيزات ويختلف ذلك كله من مدرسة إلى مدرسة أخرى. ولذلك فإن التخطيط للعمل فى هذه المدرسة يساعد على إستغلال هذه الإمكانات أفضل إستغلال، بالحد من الفقد، وتنمية الموارد، ورفع كفاءتها.

٣- **إن التخطيط يتضمن التنسيق بين النشاطات المختلفة:** ذلك أن هناك على سبيل المثال أنشطة مصاحبة لكل مقرر من مقررات المدرسة خارج المنهج. هناك أنشطة أساسية، وأخرى فرعية مشتقة منها، والأخذ بالتخطيط يساعد على تكامل هذه الأنشطة بشكل يجعلها جميعا تحقق أهداف المدرسة .

٤- **إن التخطيط يهتم بالتنبؤ:** فالقائمون على العمل المدرسى؛ الناظر والوكلاء والمدرسون الأول والمدرسون والإداريون وغيرهم من العاملين بالمدرسة فى أخذهم بالتخطيط كأسلوب للعمل يتوقعون ما يمكن أن يحدث من مشكلات. وما قد يصادفون من عقبات، وبالتالى يعملون على تجنبها. ويتوقعون أيضا ردود أفعال تلاميذ المدرسة، والبيئة المحلية إزاء ما ينفذ من أنشطة، وكيف يمكن تحقيق النجاح المطلوب لها.

**٥- إن التخطيط يهتم بمشكلات التلاميذ وهيئة التدريس والعاملين** بالمدرسة وما يعنيه ذلك من توفير المناخ الملائم لنجاح العمل وزيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة.

## مبادئ تخطيط العمل التعليمي:

هنا عدد من المبادئ التي يستند إليها التخطيط من أهمها:

### ١- الواقعية :

ويقصد بذلك أن يأخذ التخطيط كما أشرنا الوضع القائم في الإعتبار وهذا يعني أن يبتعد التخطيط عن المثالية واليوتوبيا، والواقعية ذات أبعاد متعددة.

هناك البعد الثقافي الذي يتضمن ثقافة المجتمع بعامة وثقافة البيئة التي توجد بها المدرسة ، عادات وتقاليد أفرادها وقيمهم.

وهناك البعد الإقتصادي الإجتماعي الذي يشمل المستوى التعليمي لآباء التلاميذ وذويهم، ومستواهم الإقتصادي. وقد بينت بحوث عديدة أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ، وبخاصة تلاميذ المدرسة الإبتدائية على تحصيلهم وإحتفاظهم بالمهارات الأساسية للتعليم وغير ذلك. ويشمل هذا البعد أيضا إمكانات المجتمع والبيئة لتوفير التمويل اللازم للمدرسة وأنشطتها. كما يشمل مدى الإهتمام بانتظام التلاميذ في المدرسة أو تسربهم منها. وهناك البعد السياسي الذي يشمل الفكر السائد وأسلوب الحكم إستبداديا كان أم ديمقراطيا، وهي أمور تنعكس بطرق مباشرة وغير مباشرة على الحياة المدرسية وإدارة المدرسة، ويشمل أيضا القوى الضاغطة بالمجتمع والبيئة وما تلعبه من دور مؤثر على عملية إتخاذ القرار بالمدرسة. يكفي أن نقول إن بعض نظار المدارس يواجهون ضغوطاً لقبول تلاميذ بمدارسهم أقل من سن السادسة خلافا لتعليمات الوزارة والمديرية التعليمية، وتتمثل هذه الضغوط في المجالس المحلية وأعضائها وغيرهم.

### ٢- المرونة :

إذ يجب ألا يكون التخطيط جامدا بحيث يعجز عن مواجهة المتغيرات المختلفة، وما قد يظهر من ظروف قد تعرضه للإنهيار، وكذا فإن التخطيط السليم يراعى ما يحتمل حدوثه من ظروف ومشكلات واضعاً فى الإعتبار كيفية مواجهتها.

وفى إطار ذلك فإن خطة العمل على مستوى المادة الدراسية (لغة عربية - حساب - تربية دينية.. إلخ) أو النشاط (رحلة مدرسية، زيارة،،، الخ) أو إصلاح مرافق المدرسة (المبنى - دورات المياه ...) يجب أن توضع بحيث يمكن إدخال تعديلات عليها لمواجهة ما قد يطرأ من مستجدات، فقد لا تلبى الإدارة التعليمية إحتياج ما فجأة، وقد تطول فترة إجازة نصف السنة، وقد تتوقف الدراسة لأسباب سياسية أو بيئية (كما حدث فى فترة حرب الخليج).

وعلى ناظر المدرسة كمخطط للعملية التعليمية فى مدرسته، كما يجب على المعلم كمخطط لهذه العملية على مستوى مادته والأنشطة التى يشرف عليها أن يكونا على وعى بضرورة وضع خطط مرنة، ووضع بدائل يؤخذ بأكثرها ملاءمة وقد يلجأ إلى بديل آخر إذا اقتضت الظروف ذلك.

### ٣- الشمول :

أن يكون التخطيط على مستوى الفصل أو المادة أو النشاط أو المدرسة ككل. بمعنى ألا يقتصر على جانب واحد من جوانب العمل. خذ مثلا التخطيط على مستوى المادة الدراسية، إن هذا التخطيط ينبغى أن يشمل كافة مقرراتها وكافة محتويات هذه المقررات، كما ينبغى أن يشمل المتعلم والمعلم والموارد المادية والمواد الدراسية والأنشطة وإتصال المدرسة ببيئتها وغير ذلك.

إن مجتمع المدرسة كل لا يتجزأ، وهو فى كليته مرتبط ببيئته، ولذلك فإن التخطيط الذى لا يراعى منظومية هذه المدرسة، وإرتباط هذه المنظومة ببيئتها لا ينجح.

### ٤- المشاركة :

ويقصد بالمشاركة ألا ينفرد فرد واحد أو جهة واحدة بالتخطيط، بل لابد من تضافر الجهود ومشاركة كافة الأطراف فى عملية التخطيط. إن من شأن الأخذ بهذا المبدأ البعد عن التعصب وتلافى النقص والقصور.

إن معلم المدرسة الذى ينظر إلى تلاميذه على أنهم أطفال صغار، لا ينبغى أن يكون لهم رأى فى تخطيط العمل، قد لا ينجح فى عمله، ويعمل على تربية جيل لا يتحمل المسئولية، ولذلك فإن إشراك التلاميذ فى تخطيط العمل أمر ضرورى مهما صغر سنهم إنه يشعرهم بأهميتهم، ويحمسهم للعمل وإنجازه على أفضل مستوى. والناظر الذى يعتبر نفسه - لأنه أقدم من معلميه - صاحب المدرسة يتصرف فى أمورها وحده، يخططها ويلزم معلميه بتنفيذ ما وضع من خطط، يقابل أحياناً بعقبات يخلقها له المعلمون والإداريون، ويقابل باللامبالاة والفتور أحيانا أخرى، ويجد أن كثيرين من العاملين معه غيز متحمسين لما يريد منهم تنفيذه، لأنه غير نابع منهم.

وهذا يختلف عن موقف ناظر مدرسة يشرك وكلاء المدرسة والمعلمون معه فى تخطيط العمل بالمدرسة، وما قد يتطلبه ذلك من تشكيل لجان تمثل فيها كافة الأطراف لدراسة الأوضا ع القائمة، ووضع تصورات لتحقيق ما يراد من إصلاح وتطوير، ويناقش معهم ما توصلوا إليه، ويضع معهم أو يضعوا معه خططاً لتنفيذ ما اتفقوا عليه.

إن النتيجة الطبيعية أنه فى إطار هذه المشاركة يتحمس الجميع للعمل لأنهم شاركوا فيه وصاغوه، وأحسوا بضرورته، وأهمية نجاحه.

### ٥- التوقيت السليم :

والتخطيط الناجح يعنى تحديد الأزمنة اللازمة للأنشطة المختلفة رئيسية أو فرعية. قد تنفذ بعض الأنشطة فى زمن واحد وهو ما يعرف بالتوقيت الأفقى وقد ينفذ نشاط ما فى وقت مخصص له، ثم ينفذ نشاط آخر بعده، وهو ما يعرف بالتوقيت الرأسى.

**مراحل التخطيط التعليمى:**

يمر التخطيط التعليمى بعامة بمراحل متعددة، هى ذات المراحل التى يمر بها تخطيط العمل المدرسى، داخل المدرسة ، سواء كان هذا التخطيط على مستوى المدرسة ككل أو منظوماتها الفرعية. وهذه المراحل هى:

**١- دراسة واقع المدرسة تخطيطيا وتعليميا وبيئيا:**

ويعنى هذا دراسة الخطط السابقة، وتحليل واقع المدرسة وتقويمه، دراسة بيئتها أو ما يعرف بايكولوجية المدرسة.

**٢- وضع الغايات أو الأهداف:**

وهذه الغايات أو الأهداف ترتبط بالأهداف والغايات الإجتماعية والسياسية والإقتصادية، والأهداف العامة للتعليم.

**٣- وضع أستراتيجيات تحقيق الإهداف:**

وذلك بتحديد المصادر (الأنشطة - الخدمات - العمليات) المطلوبة للوصول إلى الأهداف وغير ذلك من قوى بشرية تحققها.

**٤- تنمية مجموعة من البدائل للوصول إلى الأهداف:**

وفى هذه الخطوة يحدد القائمون بالتخطيط داخل المدرسة الخيارات المختلفة التى يمكن بها تحقيق الأهداف، ثم تقويم كل بديل منها ببيان ماله (من مميزات) وما عليه (من عيوب)، ليتمكن أعضاء المدرسة من إختيار البديل الأفضل.

**٥- وضع خطة التنفيذ:**

وهذه الخطة هى تفصيل للمراحل الواجب القيام بها وتحديد الإختصاصات والمهام وتوقيتات إتمام كل مرحلة من المراحل للوصول إلى الهدف المنشود.

**٦- وضع موازنه تخطيطية:**

إذ تحتاج خطة ربط المجالات العملية بالمدرسة بالأنشطة الإنتاجية بالبيئة إلى قوى بشرية، وإلى نواح مادية. ولابد من تحديد هذه الإحتياجات قبل البدء فى تنفيذ الخطة، وإمكان توفيرها.

### ٧- وضع خطة لتقويم خطة التنفيذ:

وتظهر أهمية هذه الخطة إذا عرفنا أن عملية التقويم تبدأ مع بداية العمل، تلافيا للأخطاء، وإصلاحاً لها.

### ٨- تنفيذ الخطة:

ويبدأ التنفيذ بعد الحصول على موافقة السلطات (إدارة التعليم والهيئات المختلفة بالبيئة فى المثال المذكور) وتوفير الموازنات المطلوبة.

وواضح من كل ما تقدم أن التخطيط للعمل المدرسى إن هو إلا تطبيق للأسلوب العلمى فى العمل، مما يسهم فى تحقيق نجاح العملية التعليمية ورفع كفاءتها.

## ثانيا : التنظيم :

يقال فى اللغة العربية (نظّم) الأشياء (نظمها)، أى ألفها وضمها بعضا إلى بعض، ويقال (نظمه) (فانتظم) أى تآلف واتسق. و(النظم) ما تناسقت أجزاؤه إلى نسق واحد.

وفى اللغة الإنجليزية نجد أن الفعل ينظم Organize يعنى أن تشكل الأجزاء فى صورة كل متكامل، والتنظيم Organizing هو (تجميع الأجزاء وترتيبها لتكون كلا (ذا فعالية)، وهو (الطريقة التى يمكن بها تكوين شئ مركب من عناصر متصلة، لكل منها هدف خارجى).

والتنظيم عملية ترتبط بالجماعة، لأنه يكون حيث يوجد أكثر من فرد، فقوام التنظيم مجموعة من الأفراد بينهم علاقات ينسقون أوجه نشاطهم فى مجال معين، ليحققوا أهدافا محددة.

والتنظيم داخل المدرسة يعنى تقسيم أوجه النشاط التعليمى اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وخططها، وتجميع مكونات كل نشاط فى قسم أو إدارة أو تخصص مناسب: لغة عربية وتربية دينية، ورياضيات، وعلوم إجتماعية... الخ. ونشاط رياضى، وثقافى، وإجتماعى.... الخ.

ومعنى ذلك أن هناك عددا من الأفراد داخل المدرسة الإبتدائية، مثلا هم معلموا الفصول، ومعلمو المواد الدراسية، وناظر المدرسة، والوكلاء والسكرتير وأمين التوريدات، والأخصائى الإجتماعى، وغيرهم، كما أن هناك أهدافا محددة واضحة لهذه الدراسة، باعتبارها الحلقة الأولى للتعليم الأساسى وأهدافاً للانشطة المختلفة: البرامج والمشروعات وغيرها. ويتطلب تنظيم العمل بهذه المدرسة تكليف كل فرد من هؤلاء الأفراد، أو كل مجموعة منهم (وحدة أو قسم.) بمهام معينة، أو بعبارة أخرى بمسئوليات محددة. كما يتطلب ذلك منح هؤلاء الأفراد السلطات التى تخول لهم القيام بهذه المسئوليات. ولكى تحقق نجاح التنظيم لابد من وجود قدر من التنسيق بين الأفراد والأعمال والوسائل.

ويمكن الخروج مما سبق بأن للتنظيم ركنين أساسيين، هما:

**المسئولية والسلطة :**

تعرف المسئولية بأنها (التعهد والإلتزام)، أى التعهد بالقيام بواجبات وأعمال ومهام محددة. ويلاحظ أن عدم أداء الأعمال أو المهام يؤدى بالضرورة إلى عدم تحقيق الأهداف التى خطط العمل فى ضوئها ونظم. ومن ثم ارتبطت المسئولية بتحقيق الأهداف.

ويعنى ما تقدم أن من يشغل وظيفة ما داخل المدرسة ، يعتبر بمجرد شغله لهذه الوظيفة مسئولا أمام رئيسه الأعلى عن القيام بواجبات هذه الوظيفة وملتزما بها.

إن ناظر المدرسة يخضع للإشراف العام لرئيسه، وهو - كما تنص وثائق وزارة التربية والتعليم فى مصر - (مسئول عن جميع الأعمال الفنية والإدارية بالمدرسة بما يكفل حسن سير العملية التعليمية التربوية).

إنه مسئول عن كافة النواحى التربوية التعليمية والإدارية بالمدرسة ، ومنها أنه مسئول عن:

أ ) أعمال الإمتحانات وتقويم الطلاب.

ب) متابعة المستوى التحصيلى للتلاميذ والنهوض بمستواهم.

جـ) تبليغ العاملين بالنشرات والتوجيهات.

د ) مستوى أداء العاملين من معلمين وإداريين بمدرسته.

هـ) تنفيذ الخطط والمناهج طبقا لما تقرره الوزارة.

و ) المخالفات المالية والإدارية.

وتبدأ مسئولية ناظر المدرسة منذ تسلمه لعمله بمدرسته، ومن ثم فإنه يتعرض للمساءلة والمحاسبة إن كان هناك تقصيراً أو قصوراً.

ولما كانت المسئولية هى (التعهد والإلتزام) فإنها لا يمكن أن تفوض، ذلك أن ناظر المدرسة يظل مسئولا أمام رؤسائه، لأنه (تعهد) بالعمل و(التزم) بـه.

ومن هنا نقول إن ناظر المدرسة مسئول عن نتيجة المدرسة، بل ونتائج المواد المختلفة أيضا.

هب أن بعض التلاميذ هربوا من مدرستهم، وقد صادفهم أحد المديرين بالشارع وأخذهم إلى داخل المدرسة، فمن يسائل فى هذه الحال؟ إنه يحاسب ناظر المدرسة ، التى يقيد بها هؤلاء التلاميذ. إنه لا يحاسب بداية المسئول عن الفناء، والمسئول عن البوابة وغيرهما. إن المسئول الأول هو ناظر المدرسة .

وكذلك فإن مدرس الفصل بالمدرسة الإبتدائية مثلاً مسئول أمام رئيسيه المباشر - المدرس الأول والوكيل ونظار المدرسة - عن فصله ونتيجته والنظام فى حصته وفى الأنشطة التى يشرف عليها.

وقد تنتهى المسئولية بانتهاء العمل المؤدى، وقد تكون تعهدا مستمراً من المرؤوس تجاه رؤسائه، وعلى أية حال فإن عدم الإلتزام بالمسئولية يعرض الشخص للمساءلة والمحاسبة عن التعهدات والإلتزامات الناتجة عن مسئوليتـه.

ومن جهة أخرى، فإن هناك إرتباطا قويا بين المسئولية Responsbility والسلطة Authority. إذ أنه ليس معقولاً أن يكلف نظار المدرسة بعمل ، ومهام محددة - على النحو السابق ذكره ويحاسب على مسئوليته عن هذا العمل وتلك المهام، دون أن يمنح السلطات التى تجعله قادرا على تخطيطه وتنظيمه

وتنفيذه ومتابعته، إلى غير ذلك من عمليات إدارية. ولذلك يقال أن السلطة يجب أن تتناسب مع المسئولية.

معنى هذا أنه لا مسئولية بدون سلطة، أى بدون (حق) فى أداء العمل، (حق) إصدار التعليمات والأوامر والنواهى، المتصلة بإنجاز العمل. وبالتالى فإن من لديه (سلطة) تكون لديه (قوة) تسيير العمل، و(قوة) التصرف.

وفى المدرسة نجد أن الناظر إذا كان مسئولاً كما ذكرنا، فإن له سلطات تكافئ مسئوليته، نذكر منها أنه:

أ ) يشرف على وضع أسئلة الإمتحانات ويعتمدها.

ب) يشرف على تقويم المعلمين لتلاميذهم ويحاسبهم على تقصيرهم بشأنها.

جـ) يتابع تنفيذ العاملين للنشرات والتوجيهات.

د ) يوجه العاملين من معلمين وإداريين.

هـ) ويقوّم أداء المعلمين والإداريين العاملين بالمدرسة.

و ) يتابع تنفيذ أعضاء المدرسة للخطط والمناهج الدراسية.

ويبدو واضحاً أن هذه السلطات الممنوحة لنظار المدارس فى مصر، تمكنه من القيام بالمهام الموكلة إليه.

**أنواع السلطة:**

- سلطة رسمية مصدرها الوظيفة، ذلك أن ناظر المدرسة يتمتع بسلطات بحكم وظيفته كناظر لهذه المدرسة، وهى السلطات التى ذكرنا بعضا منها فيما سبق.
- سلطة عملية غير رسمية، قد تساوى السلطة الرسمية، وقد تقل عنها ،ولا يتمتع بهذه السلطة العملية القوية سوى ناظر المدرسة ذى الشخصية القوية، الناجح فى ممارسة عمله الرئاسى والقيادى، بشكل يجعل مرءوسيه يعترفون ضمنا وصراحة بقدرته على قيادتهم، ومن هنا نقول أن سلطات ناظر المدرسة (العملية) ترتبط بشعور مرءوسيه بأنهم (ملزمون) بتلبية ما يطلب إليهم تنفيذه والقيام به.

ومن ناحية أخرى يتسع (نطاق) السلطة بتصاعد مستوى التنظيم، فسلطة نظار المدرسة أكبر من سلطة الوكيل، كما أن سلطة الوكيل أكبر من سلطة المعلم. والسبب واضح وهو أن مسئوليات الناظر أكبر من مسئوليات الوكيل والمعلم.

ويذكر چورتون Gorton في كتابه (الإدارة المدرسية) أن المديرين الجدد يواجهون صعوبات في ممارسة سلطاتهم خلال سنى عملهم الأولى، إنهم يحاولون ممارسة سلطة لا يملكونها، أو يفشلون في إستخدام السلطة التي يخولون إياها.

وفي ضوء ما ذكره جورتون، فإننا نقرر أن نظار المدارس الجدد قد يواجهون مشكلات وصعوبات في ممارسة سلطاتهم، لأسباب، منها:

١- أنهم لم يقفوا على طبيعة السلطة المتصلة بوظيفتهم ومصدرها.

٢- أنهم لم يفهموا حدود هذه السلطة، والأحوال التي يمكن فيها إستخدامها.

إن من بين ما تتوقف عليه سلطة الناظر قبول مرءوسيه من معلمين وإداريين له، واعتقادهم أن للناظر الحق في توجيههم، بمقتضى وظيفته التي يشغلها وسلطات هذه الوظيفة.

ومن المبادئ المرشدة المتصلة بالسلطة، التي ينبغي على المعلم والناظر وغيرهما اخذها في الاعتبار:

١- تأثير الأمر أو السلطة على المرءوسيين شخصيا واحتمال مقاومتهم له ولها إذا ما شعروا بتعارض هذا الأمر مع إهتماماتهم ورغباتهم.

٢- إمكانات المرءوسين الذين يطلب إليهم تنفيذ الأوامر، وتجنب تكليف فرد بعمل لا تمكنه قدراته من تنفيذه.

٣- تفسير أسباب القرار أو الأمر وبيان صلته بأهداف المدرسة .

٤- إصدار القرارات التي يمكن قبولها، أو إلزام المرءوسين - المعلمين والإداريين بالنسبة للناظر، والتلاميذ بالنسبة للمعلم بتنفيذها، بالقدر المتاح من السلطة.

## تفويض السلطة:

يأتى التفويض من الوظيفة الإشرافيه أو التنفيذية الأعلى، وهو يعنى ببساطه أن يمنح الرئيس أو يكلف - آخرين من مرءوسيه بجزء من العمل المناط به وإذا كان ناظر المدرسة مسئولا عن حسن سير العملية التربوية التعليمية بمدرسته وإذا كان مخولا سلطة للقيام بواجباته، فإنه يمكن أن يقوم بتفويض وكيل المدرسة أو المعلمين ببعض أو معظم سلطاته، وتمر هذه العملية - عملية تفويض السلطة - بمراحل يمكن اجمالها فيما يلى:

أ ) **تحديد الأعمال المراد تفويضها:** ويعنى هذا تحديد العمل الرئيسى والأجزاء الأساسية له وتجميعها فى مجموعات، أى تنظيم العمل تنظيماً منطقياً وفنيا يتصل بالتخصص وقدرة الأفراد الذين سيكفلون به على أدائه.

وقد تتحدد إختصاصات أحد وكلاء المدرسة فى شئون العاملين، وتحدد إختصاصات وكيل آخر فى شئون الطلاب. وإذا أراد الناظر تفويض كل واحد من وكيلى المدرسة بعضا من سلطاته فإنه يمكن أن يفوض وكيل المدرسة لشئون الطلاب الأعمال المتصلة بالإشراف على سجلات قيد التلاميذ، الإشراف على متابعة مستواهم التحصيلى، ومتابعة تقويم المعلمين لهم، والبت فى حالات قبول الطلاب المستجدين والمحولين والمفصولين وتوزيع الكتب.

كما أنه يمكن أن يفوض وكيل المدرسة لشئون العاملين الأعمال المتصلة بحضور المعلمين والإداريين وإنصرافهم، والإشراف على تنفيذهم للنشرات والتوجيهات والإشراف على قيامهم بمسئولياتهم فى فصولهم وفى الأنشطة الداخلية والخارجية، والإشراف على أعمال سكرتير المدرسة والمعاون وأمين التوريدات.

وإذا اصطحب معلم العلوم والتربية الصحية تلاميذه فى زيارة إلى المتحف الصحى فإنه مسئول عن هذه الزيارة من حيث سلامة التلاميذ وعودتهم فى الموعد المحدد وتحقيق الزيارة لأهدافها.

والمعلم من سلطته الكتابة إلى مدير المتحف قبل الزيارة وتحديد الموعد وغير ذلك وقد يرى المعلم أن تلميذاً يمكنه القيام بهذه العملية وهو فى هذه الحالة يمكن أن يفوضه بعضا من سلطاته.

ب) **الوقوف على إمكانات الأفراد المراد تفويض السلطة لهم:** ذلك أنه إذا كان تحديد الأعمال ضرورياً، فإنه أكثر ضرورة التأكد من أن الشخص أو الأشخاص من وكلاء وإداريين - داخل المدرسة لديهم الكفاءة على ممارسة هذه السلطات التى ستفوض اليهم، حتى لا يكلف معلم مثلا بعمل لا يستطيعه جسميا أو عقليا أو لا يرغب فى القيام به. وفى المثال الذى ذكرناه عن الزيارة للمتحف الصحى قد يفوض المعلم تلميذا أو أكثر بعض سلطاته متى رأى إمكانهم القيام بها.

جـ) **تكليف المرءوس - المعلم مثلا -** بأداء ما يرى ناظر المدرسة قيامه به. وطبيعى أن المعلم الذى يكلف بعمل ما، ينبغى أن يفوض بسلطات للقيام بهذا العمل حتى يكون مسئولاً أمام رئيسه الذى فوضه هذه السلطات وكلفه بهذه المهام.

د ) **مسئولية المرءوس - الوكيل أو المعلم -** عن المهام المكلف بها. فإذا كلف معلم بالإشراف على رحلة مدرسية صار مسئولا عن كافة الأمور المتصلة بالرحلة مثل سلامة التلاميذ وعودة الرحلة فى موعدها، والنواحى المالية، وتحقيق الرحلة لأهدافها ويتصل بذلك تعرض من يفوض السلطة للمحاسبة أو المساءلة إن قصر فى القيام بما فوض القيام به.

**ثالثا : الاشـــراف :**

يحتاج الإنسان مهما تكن سنه أو وظيفته إلى من يعاونه، ويساعده ويرشده، ويقومه، ويأخذ بيده.

تلك حقيقة، قد نلمسها بوضوح عند البعض، وقد نرى البعض الآخر (يتظاهر) برغبته فى الإستقلال، و(إظهار) عدم الحاجة إلى معاونة الغير نقول

(يتظاهر) لأن هذا البعض فى أعماقه يشعر بالحاجة إلى مثل هذا الإرشاد والعون والمساعدة.

ويقترب الإشراف التربوى كثيرا من التوجيه والإرشاد والعون والمساعدة والتقويم والتحسين، بل إنه يضم هذه الأمور جميعاً.

ولقد تعددت تعاريف الإشراف التربوى، قد عرفه كارتر جود Good فى (قاموس التربية) بأنه يتضمن جميع الجهود التى يبذلها القائمون على أمر التعليم، بتوفير القيادة المطلوبة لتوجيه المعلمين، من أجل تحسين التعليم، ويتضمن الإشراف إثارة اهتمام المعلمين للنمو المهنى، واختيار أهداف التربية ووسائل الإشراف وطرق التدريس ومراجعتها، ويتضمن كذلك تقويم المعلم.

كما عرفه كيمبال وايلز Kimball Wiles بأنه (كل ما يساعد على تحسين الموقف التعليمى من أجل التلميذ المتعلم، وهو خدمة أساسها مساعدة المعلم ليتمكن من أداء عمله بطريقة أفضل).

وعرف بوردمان Boardman الإشراف التربوى بأنه (الجهد الذى يبذل بهدف إثارة إهتمام المعلمين، وتوجيه نموهم باستمرار كأفراد وكأعضاء فى جماعة، ليتمكنوا من فهم وظيفة التعليم، وأداء أعمالهم بفعالية أكثر، وتوجيه نمو التلاميذ نموا مستمراً ليكونوا قادرين على المشاركة الفعالة فى مجتمع ديمقراطى يعيشون فيه).

**وواضح من هذه التعاريف الثلاثة أن الإشراف التربوى:**

١- يرتبط كثيرا بالقيادة الناجحة الواعية.

٢- يعمل على تهيئة الفرص أمام المعلمين لكى ينموا مهنيا.

٣- يرتبط بأهداف عملية التربية وعملية التعليم.

٤- يحاط ببيئة ومجتمع، بما يهدف إليه من مساعدة المتعلم على المشاركة فى الحياة الإجتماعية.

٥- يقوم على الفكر والممارسة الديمقراطية.

٦- يتصل بعملية التقويم، تقويم التلميذ، وتقويم المعلم، وتقويم الإدارة، وتقويم العملية التعليمية.

٧- يشمل - بناء على ما سبق - كل مدخلات العملية التعليمية، من معلم ومتعلم وناظر و،إدارى ومنهج، وغير ذلك.

ومن أجل هذا كله فقد رأى بيرتون وبروكنر Burton and Brueckner أن الوظيفة الأساسية للإشراف التربوى هى تقويم العوامل المؤثرة على التعلم والتعليم وتحسينها، ويتطلب القيام بهذه الوظيفة الأساسية:

١- وجود فلسفة مقبولة، وأهداف متفق عليها.

٢- تنمية عملية لتنفيذ برنامج تربوى يهدف إلى تحقيق هذه الأهداف.

٣- وجود هيئة فنيه وإدارية وتنظيم لتنفيذ البرنامج وتحسينه.

وإذا كان الإشراف بهذا المعنى عملية إدارية تشمل كافة مراحل التعليم وتنظيماته ومستوياته الإدارية وكافة جنبات نظامه، فإن المدرسة الإبتدائية كمنظومة من أكثر منظومات التعليم حاجة إلى الإشراف التربوى.

وتبدو هذه الحاجة - حاجة المدرسة الإبتدائية، بجميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها - إلى الإشراف التربوى لأسباب متعددة، نركز هنا على الأسباب الخاصة بالمعلم والمتعلم.

أما من حيث الأسباب الخاصة بمعلم المدرسة الإبتدائية، فإننا نقول إنه معظم، إن لم يكن كل من يعينون بهذه المدرسة من المعلمين، يدخلون مهنة التعليم لأول مرة بمعنى أن من يعين بهذه المدرسة كمعلم يأتى إليها مباشرة بعد تخرجه، دون أن تكون لديه خبرة مسبقة. حقيقة قد تشارك المدرسة الإعدادية المدرسة الابتدائية فى ذلك، ولكن ليس كل معلمى المدرسة الإعدادية حديثى التخرج، وإن كان كل المعينين بالابتدائى كذلك.

معنى هذا أن كل من يعين بالمدرسة الإبتدائية من المعلمين ممن تخرجوا مباشرة من معاهد وكليات إعداد المعلمين فى حاجة ماسة إلى الإشراف التربوى، ذلك أن مثل هؤلاء المعلمين لم يحتكوا بالتلاميذ ولم يخبروا مواقف التدريس

الفعلية، ولم ينخرضوا فى سلك التعليم كمهنة إلا لأيام معدودات فى فترة التربية العملية قبل تخرجهم، ومن هنا يمكن القول بأن المعلم الجديد بحاجة إلى:

١- تعميق شعوره بالإنتماء، الإنتماء إلى جماعة المدرسة التى يعمل بها، تلك الجماعة التى صار عضوا فيها لأول مرة، ذلك أن هناك إرتباطا قويا بين نمو الشعور بالإنتماء إلى الجماعة وزيادة الإنتاجية، وتنمية هذا الإنتماء وتعميقه من أبرز وظائف الإشراف التربوى. إذ أن الإشراف التربوى الناجح، جزءا فعالا فيها ومنها. والإشراف التربوى الناجح يرتبط بتنمية مناخ للعلاقات الديمقراطية الإنسانية، التى تظهر أهمية كل فرد فى التنظيم المدرسى، ودوره، ورأيه، ومشاركة الجميع فى كافة المشروعات والبرامج.

٢- زيادة فهمه لأهداف العملية التعليمية بعامة، والمدرسة التى يعمل بها بخاصة، وأهمية تحقيق هذه الأهداف، ووسائل تحقيقها، والمعوقات التى تصادف الوصول إليها، وكيفية التغلب عليها.

٣- دراسة المناهج المدرسية ، والمواد الدراسية والمقررات والكتب والوسائل التعليمية وتقويم التلاميذ وغيرها وتحليلها ونقدها.

٤- زيادة فهمه لخصائص نمو التلاميذ، وحاجاتهم وطرق إشباعهم ووسائل مساعدتهم على حل المشكلات التى تواجههم، وتعميق خبراته بميول التلاميذ وإهتماماتهم وأساليب تنميتها.

٥- تحليل الصعوبات الخاصة بتعلم التلميذ .

٦- الوقوف على أحدث المستجدات فى ميدان التربية وكيفية الإفادة منها فى تربيته للتلاميذ .

وليس معنى هذا أن المعلمين الجدد، حديثى التعيين بالمدرسة ، وحدهم فقط الذين يحتاجون إلى الإشراف التربوى، إن معلم المدرسة أيا كانت سنى خبرته بحاجة إلى الإشراف، ويكفى أن نكرر ما سبق أن ذكرناه متصلا بحاجة المعلم إلى الوقوف إلى أحدث المستجدات فى ميدان تربية التلميذ وكيفية الإفادة منها،

ونضيف إلى ذلك أن هذه المدرسة التى يعمل بها هذا المعلم، وهى المدرسة الإبتدائية، هى المدرسة التى تقدم ما يسميه التربويون (الحد الأدنى للثقافة)، وهذا الحد الأدنى للثقافة فى زيادة مستمرة، نظرا للتطور الذى نشهده فى كافة مناحى الحياة، وبخاصة ما يطلق عليه ثورة المعرفة والإنفجار المعرفى، والتقدم العلمى والتقنى، ويتطلب ذلك تطورا لمنهج هذه المدرسة، ولدور معلمها، وبالتالى حاجته المستمرة للإشراف التربوى.

وأما من حيث المتعلم- تلميذ المدرسة الإبتدائية، فإن حاجته إلى الإشراف التربوى، ترتبط بطبيعة هذه المدرسة ذاتها.

فهى مدرسه (إبتدائية)، (يبدأ) فيها الطفل تلقى أول تعليم نظامى رسمى يهيؤه لبناء شخصيته. إن أسرة الطفل ترسله إلى هذه المدرسة للتربية بمفهومها الشامل، والمدرسة الإبتدائية تزود الفرد المتعلم وهو (الإنسان) بمبادئ شخصيته الإنسانية، إنها تقدم له الأساسيات عن حياة الإنسان (كفرد)، وحياته كعضو فى (جماعة)، وما يتصل بالجماعة ذاتها، وهذه المدرسة تقدم المجتمع إلى الطفل، وتقدم الطفل إلى المجتمع، وحيث تقدم له الأساسيات عن حياته كعضو فى مجتمع، وتقدم له الخبرات عن المجتمع نفسه، فهى تهيئ له أساسيات (المواطنة)، التى تجعله يشعر بالإنتماء إلى الوطن، والإرتباط به.. ولا مغالاة فى القول بعد ذلك بأن لهذه المدرسة دورها الواضح بعد الأسرة فى صنع (المواطن)، وتربيته فى مثل هذه المدرسة ، هذا هو شأنها ، لا يمكن أن تستغنى عن الإشراف التربوى.

وثمة أمر آخر مرتبط بكون المدرسة الإبتدائية أول تعليم نظامى رسمى يدخله الطفل وهو ما يطلق عليه (صدمة المدرسة).

كان الطفل قبل أن يأتى إلى المدرسة فى البيت بين أمه وأبيه وإخواته يلعب ويتحرك ويتناول طعامه فى موعد وفى غير موعد، لا قيد على معظم تصرفاته وحركاته وسكناته، وفجأة دخل المدرسة الإبتدائية، حيث طابور الصباح، وحيث الفصل والحصص والجرس، والتدريس، وما يعنيه ذلك من جلوس لفترات طويلة

وحاجة إلى الانتباه، وتعرض لأسئلة، وتأنيب إن لن يجب إجابات سليمة وغير ذلك من قيود لم يكن له بها عهد من قبل.

## تطور الإشراف التربوى:

مر الإشراف التربوى بمراحل عديدة، أخذ فى كل مرحلة منها شكلا خاصا، ويمكن أن نلخص أبرز هذه المراحل فيما يلى:

### ١- الإشراف بمفهوم التفتيش:

وقد ظهر الأخذ بأسلوب التفتيش Inspection فى أوائل القرن السابع عشر فى الولايات المتحدة الأمريكية، عندما شكلت لجان من المواطنين فى بوسطن عام ١٧٠٩ لزيارة المدارس بغرض التفتيش على المبنى والمعدات والمعلمين وتحصيل التلاميذ ومثل التفتيش على المعلمين بعد ذلك وطرق تدريسهم والأساليب المستخدمة فى التعليم. وتطورت هذه العملية التفتيشية، باختيار أحد المعلمين وتكليفه بواجبات إدارية معينة ثم فنية بعد ذلك كمدير للمدرسة Principal.

وفى مصر ظهر التفتيش مع نشأة نظام التعليم فى عهد محمد على، وبخاصة مع إنشاء مدارس (المبتديان) وهى المدارس الابتدائية، التى تحدد هدفها أساساً فى تحضير التلاميذ، وتهيئتهم إلى مدارس التجهيز (المدارس الثانوية). وكان محمد على يهتم بالتقارير التى كان يكتبها إليه المفتشون، والتى كانت تضم كل صغيرة وكبيرة عن المدارس الإبتدائية، باعتبارها المدارس المنشأة بالأقاليم. ثم صدرت (لائحة التفتيش) فى عام ١٨٨٣ وجاء فى صدر هذه اللائحة أن (المفتشين هم أعين ناظر (وزير) المعارف، يبصرهم أحوال المدرسين، ويتحقق لديه بواسطتهم دوام إتباع البروجرامات وإنتظام السير وأحوال النظار والمعلمين والمتعلمين، مادة ومعنى).

كان فحوى التفتيش (مراقبة) العملية التعليمية بكافة مكوناتها، و(التبليغ) عن أى تقصير أو مخالفة بتقرير لعقاب المخطئ.

وكانت أداة التفتيش ووسيلته أسلوب الزيارات (المفاجئة) للوقوف على حال المدرسة فى وضعها (الطبيعى). ومن ثم كان (حضور) الحصص، و(الإستماع) إلى شرح المعلم وإلقائه، وفحص سجلات المدرسة وسائل أساسية للتفتيش، بل كان هناك من المفتشين من يغالى فى تلمس (عيوب) المعلم والمدرسة و(تسجيل) الأخطاء، و(الابلاغ) عنها رسميا.

وفى إطار هذه العملية، وهذا المفهوم، ضاعت العلاقات الإنسانية، إذ أن (المفاجأة) خلقت جوا من الرعب والتوتر النفسى بين العاملين بالمدارس.

ومن هنا ارتبط التفتيش بالجبر والإكراه. ذلك أن الرغبة فى تحسين أداء المعلم دفعت بعض المفتشين إلى (إجبار) المعلمين على تنفيذ أوامرهم باعتبار أن هذا الأسلوب سيؤدى إلى تطوير للتعليم والمعلمين.

### ٢- الإشراف كتدريب وتوجيه:

وقد دخل الإشراف مرحلة أخرى بالإعتراف بضرورة الأخذ بالتدريب Training والإرشاد Guidance والتوجيه Direction لكن هذه المرحلة ما تزال تعكس مفهوما يرى أن المستويات الإدارية العليا تعرف أحسن من غيرها، وأنها هى التى تقرر (الوصفة) الإصلاحية من أساليب وطرق وموارد.

كما تتميز هذه المرحلة بالإعتراف بالحاجات، وبخاصة حاجات المعلمين كأساس لتحسين برامج التعليم، لكن لم تعرف مفاهيم النمو الذاتى، ومشاركة المعلمين، وتدريبهم على القيادة والإهتمام اللازم.

وقد أخذت مصر مع بداية السبعينات بمفهوم التوجيه، وحددته فى نقاط منها:

- وضع خطة لمتابعة وتقييم كل ما يتعلق بالمواد الدراسية.
- إعداد برامج الزيارات الميدانية وتنفيذها لمتابعة كل ما يتعلق بالمواد الدراسية والأنشطة وإعداد تقارير متابعة دورية عن الزيارات.
- حصر مشكلات تنفيذ المواد الدراسية، واقتراح حلول لها.
- نشر التوجيهات الفنية اللازمة لكل مادة دراسية.

■ وضع سياسة التدريب وإعداد البرامج التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وفى ضوء ذلك فإن وظيفة (الموجه) و(الموجه الأول) قد تضمنت القيام بالواجبات التالية:

- الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية.
- التوجيه والإرشاد والتقويم ومتابعة مستويات الكفاية لهيئات التدريس.
- عقد مؤتمرات لدراسة وبحث ما يتصل بالمادة من مناهج وكتب ومعينات.
- القيام بزيارات ميدانية للمدارس لإستطلاع أحوال المواد وتقويمها.
- تضمين التقارير الفترية مشكلات ومستويات تدريس المادة.

ومع أن هذه المرحلة تعد تطوراً نحو الأفضل إلا أن أسلوب (الإملاء) ما يزال هو المسيطر، وما يزال دور من يوجهون غائبا إلى درجة كبيرة، وما يزال الإشراف التربوى فى مصر يقف تقريباً عند هذه المرحلة.

## ٣- الإشراف كعملية ديمقراطية شاملة:

وقد ساعد على تطور الإشراف على هذا النحو عدة أمور عديدة من أهمها:

أ ) الإعتراف بأن التربية قوة إجتماعية أساسية لنمو الشخصية الإنسانية وأنها نظام إجتماعى ديمقراطى، فالتربية بناء على ذلك ليست عملية ميكانيكية، تتعامل مع آليات التعلم من خلال آليات إدارية. كما أن الإشراف التربوى صار كذلك جزءاً أساسياً من العمليات الاجتماعية الأساسية.

ب) الإعتراف بأن التغيير مبدأ كونى يؤثر على جميع أوجه الحياة والتنظيم الإجتماعى، وإرتبط بذلك أن التغيير التربوى فى المناهج والإدارة والتمويل وطرق التدريب وغير ذلك، لم يعد فقط شيئا أساسيا، إنه أمر مرغوب فيه.

جـ) الإعتراف بأن الإشراف التربوى عملية اجتماعية، إنه يرتبط بالديمقراطية والتعاونية ومن هنا صار ضروريا الأخذ بالتخطيط

الجمعى، وجماعته صنع القرار، والهجوم الجمعى على المشكلة أى مشكلة لحلها والتعاون بين جميع الهيئات ذات الصلة بالتلميذ ورعايته وحمايته وتربيته أمر هام للإشراف الناجح.

د ) إقرار أن الوظيفة الأساسية للإشراف التربوى تتمثل فى القيادة، السيادة داخل الجماعة. ولذا فإن المشرف التربوى ينبغى أن تكون لديه مهارات القيادة، ومهارات الإدارة وبخاصة إدارة العلاقات الإنسانية، ومهارات إرشاد الجماعة.

هـ) التسليم بأن تحسين العوامل المختلفة للعملية التربوية يمثل الهدف الأسمى للإشراف التربوى، ويشمل هذا تحسين العوامل المؤثرة على تعليم التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، ومن هنا صار حتميا الإهتمام بالإشراف التربوى كما يشمل تحسين العوامل الموثرة على التعليم، والمعلم والمنهج والمبنى والتجهيزات الإدارية وغيرها.

إن إحترام شخصية كل المدخلات البشرية للعملية التعليمية من معلم ومتعلم وإدارى ومشرف، وغير ذلك من الأمور الأساسية لنجاح الإشراف التربوى ويستلزم مشاركتهم فى عمليات إتخاذ القرار، وإتاحة فرص النمو الذاتى أمامهم، وخلق مناخ للعلاقات أساسه الحرية والإنسانية والمشاركة، والثقة

ومن جهة أخرى فإن هذه المرحلة تؤمن بأن الإشراف عملية علمية، ترتبط (بعلمية) التربية و(علمية) الإدارة معاً، إنه إستخدام للمنهج العلمى ونتائج العلوم المختلفة فى الإشراف التربوى.

## أنواع الإشراف التربوى :

ثمة تقسيمات متعددة للإشراف التربوى، ومع تعدد هذه التقسيمات، فإنه يمكن القول بأن هناك أنواعاً للإشراف التربوى من أبرزها:

١- **الإشراف التصحيحى**: وهذا النوع من الإشراف يتمشى مع إحدى وظائف الإشراف، وهى (معالجة الأخطاء) فى الممارسات التربوية

والتعليمية، وهنا لا يقف المشرف التربوى معلما أم موجهاً ناظراً أم مديراً للتعليم عند كشف الأخطاء، بل يتعدى ذلك إلى معالجتها.

٢- **الإشراف الوقائي:** إذ إن المشرف التربوى من خلال عمله ووظيفته يساعد من يشرف عليهم على التكيف مع المواقف العملية، وهو بخبرته يستطيع التنبؤ بما يمكن أن يقابلهم من معوقات، ومن ثم يعاونهم على مواجهتها.

٣- **الإشراف البنائي والإبداعي:** وهذا الإشراف يحقق وظيفة أخرى للإشراف التربوى وهى وظيفة البناء والإبتكار، إذ أن المشرف التربوى يبتكر أفكاراً جديدة، وطرقا مستحدثة تسهم فى تطوير العملية التربوية وتحسين التعلم والتعليم والمواقف المرتبطة بهما.

وتمشيا مع كون الإشراف التربوى عملية علمية، فإن المشرف ينبغى أن يخضع ما يتفتق ذهنه عنه للتجريب، قبل التطبيق أو التعميم.

إن الإشراف التربوى الناجح هو الذى لا يقتصر على نوع أو جانب واحد مما سبق، بل إنه ذلك الإشراف الذى يجمع بينها جميعاً.

**رابعا: التقويم:**

كلمة (التقويم) فى اللغة العربية مشتقة من الفعل (قوم)، بمعنى (وزن) و(قدر). ويقال (قوم) الشئ، بمعنى قدر قيمته وأصلحه.

وفى اللغة الانجليزية نجد أن كلمة التقويم Evaluation مشتقة من الفعل Evaluate ومعناه يحسب القيمة أو يقدرها، والتقويم بعامة، يعنى الحكم على النظام القائم، من حيث إتجاهه نحو تحقيق ما وضع من أهداف، ومدى قربه منها، أو بعده عنها وذلك حتى يتسنى تحسين الأوضاع القائمة والنهوض بها.

والتقويم فى العملية التعليمية هو تقدير الجهود التربوية والتعليمية التى تبذل، لكى تتحقق الأهداف المرسومة، بهدف الكشف عن مدى القرب والبعد عن هذه الأهداف وحتى نكون على بصيرة بمدى النجاح الذى تحقق، ويتضمن ذلك وزن

قيمة الأنشطة التى تخطط وتنفيذ وإصلاح ما بها من قصور وتحسينها لزيادة فاعليتها.

ويتضح من كل ذلك مدى صلة التقويم بالأهداف والتخطيط والتنظيم والإشراف ونتائج العملية التعليمية.

## أهمية التقويم وأهدافه:

لعملية التقويم كعملية من عمليات الإدارة المدرسية أهمية كبيرة، وهى وسيلة لتحقيق أهداف، وليس هدفا فى ذاته. ويمكن أن نوجز ذلك فى أن التقويم:

١- يبين إتجاه العملية التعليمية ومدخلاتها (الإدارة المدرسية - المدرس - المدرسة - التلميذ - المنهج - الخ) نحو تحقيق الأهداف المرسومة، ومدى ما تحقق منها، وتقدير الأساليب والنشاطات المستخدمة، وبيان ما بها من قوة وضعف.

٢- يتيح الفرصة لمراجعة الأهداف المرسومة، وإدخال تعديلات عليها لتصير أكثر واقعية، حتى يمكن الوصول إليها.

٣- يكشف عن قيمة الوسائل والطرق والنشاطات التى نسلكها أو نمارسها فى سبيل تحقيق الأهداف.

٤- ويشخص ما يقابل التعليم من عقبات ومشكلات، وما يترتب على ذلك من الوقوف على أسباب هذا القصور وتلك المشكلات.

٥- يساعد على توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التى تقابله، وتدعيم الجوانب الإيجابية فى العملية التعليمية.

٦- يحفز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، ويحفز المعلم على النمو، والتلميذ على التعلم.

٧- يساعد على إحداث تغذية راجعة.

## الشروط الواجب توفرها فى التقويم:

هناك عدد من الشروط الأساسية يجب أن تتوفر فى عملية التقويم سواء كان

التقويم للمدرسة ككل أو لأى برنامج أو مشروع أو غير ذلك، ومن أهم هذه الشروط:

١- **الإرتباط بالأهداف:** ويقصد بذلك أن تقوم المدرسة أو منظوماتها الفرعية في ضوء أهداف هذه المدرسة وأهداف كل منظومة. ولا ينفى ذلك تقويم هذه الأهداف بذاتها للوقوف على مدى تمشيها مع أهداف المجتمع والتعليم وأهداف المدرسة من حيث الفلسفة والطموحات والواقع وإمكان التحقيق.

٢- **الشمول:** إذ يجب أن يتناول التقويم كل المدرسة وكل جوانب المنظومة الفرعية المراد تقويمها. ومعنى هذا أن تقويم المدرسة ينبغى أن يعطى صورة واضحة شاملة لكافة النواحى.

٣- **الإستمرار:** ومعنى الإستمرار أن يبدأ التقويم لأى برنامج أو مشروع من مشروعات المدرسة أو منظوماتها، منذ تحديد أهدافه، وتستمر عملية التقويم حتى نهاية التنفيذ.

٤- **التعاون:** فالتقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل العاملين بالمدرسة وقد يشاركهم الموجه وغيره من المسئولين عن هذه المدرسة، إنه من الخطأ أن يقوم فرد بذاته (ناظر المدرسة وحده مثلا) بعملية التقويم. أو معلم واحد بتقويم التلاميذ. إن تقويم المدرسة يتطلب تعاون الجميع فى هذه العملية: موجهوا المواد الدراسية وموجه القسم وموجهو الشئون المالية والإدارية بجانب ناظر المدرسة ومعلميها وتلاميذها والآباء وغيرهم .

٥- **صلاحية أدواته:** ذلك أن التشخيص السليم يتوقف على صلاحية الأدوات والوسائل المستخدمة، ويعنى هذا أيضا أن تقيس أدوات التقويم ما يراد لها قياسه وأن تتسم بالموضوعية وأن تكمل الأدوات بعضها البعض.

## ويتضمن تقويم الأداء:

١- قياس العمل الذى يؤدى ومقارنته بالمعايير أو المحكات الموضوعة.

٢- إعلام الأفراد المسئولين بالتقدير الناتج عن عملية القياس.
٣- تصحيح الإنحرافات وتشجيع النوحى الإيجابية.

## القائمون بتقويم الأداء التعليمى:

وسنقتصر هنا على تناول أهم المسئولين عن تقويم الأداء بالمدارس التابعة لأى إدارة تعليمية ، دون تناول الهيئات الشعبية والهيئات التعليمية المركزية ومن أبرزهم:

١- **مدير التعليم بالإدارة التعليمية:** ويعد المسئول الأول عن المرحلة التعليمية ومن أهم مسئولياته :

أ ) عقد المؤتمرات والندوات وحلقات التدريب لدراسة أهداف المدرسة والمناهج والمواد الدراسية وغيرها.

ب) الإشراف على الأنشطة التربوية.

جـ) الإشراف على المدارس الخاصة للتأكد من تطبيقها للقانون والقرارات الوزارية فى شأن المدارس الخاصة.

و ) تقديم تقارير دورية لمدير التربية والتعليم عن المستويات التعليمية وإدارة المدارس والمشكلات التى تواجهها.

٢- **رئيس القسم:** لكل قسم تعليمى رئيس يشرف على سير العمل فى المدارس الإبتدائية التابعة للقسم، وتنحصر مسئولية رئيس القسم فى معاونة مدير التعليم الإبتدائى بالإدارة التعليمية على تنفيذ السياسة التعليمية عن طريق:

أ ) دراسة التقارير التى يقدمها موجهو الأقسام عن مدارس القسم، من حيث التلاميذ، وهيئة التدريس، والعاملون، والمبانى المدرسية، التجهيزات، وغيرها.

ب) إقتراح إحتياجات القسم التعليمية، بشريا وماديا.

جـ) اقتراح الموازنة فى ضوء الإحتياجات والخطة الموضوعة.

د ) متابعة سير العمليات التعليمية فى المدارس التابعة للقسم التعليمى.

٣- **موجه القسم**: ويعد موجه القسم التعليمى الرئيس المباشر لناظر المدرسة الإبتدائية. ويقوم الموجه بزيارات ميدانية للمدارس الإبتدائية التى يشرف عليها، حيث يزور الفصول ويوجه المعلمين، ويقوم العملية التعليمية من كافة جوانبها، كما يتابع النواحى المتعلقة بالمبنى والتجهيزات والشئون الإدارية والكتب والخامات وغيرها.

ويقدم موجه القسم تقريرا أسبوعيا إلى رئيس القسم التابع له عن نشاطه فى مجالات التوجيه والمتابعة، متضمنا بيانات المدارس والفصول التى زارها، وملاحظاته على كل مدرسة، وأهم المشكلات والعقبات التى لمسها.

٤ - **موجه المادة**: وفى كل إدارة تعليمية موجهون أوائل، يتبعون وكيل الإدارة ويتولى الموجه الأولى مسئولية توجيه المادة الدراسية ومتابعتها، ويرأس كل موجه أول مادة دراسية عدداً من الموجهين ويقوم كل موجه مادة زيارة المدارس التى يشرف عليها زيارات إستطلاعية وتوجيهية وتقويمية ويهتم موجه المادة بتقويم التحصيل الدراسى للتلاميذ، وتقويم المدرس نفسه وكتابة تقرير عن المدرسة، التى يقوم بزيارتها يرفعه إلى الموجه الأول الذى يرأسه.

٥ - **ناظر المدرسة** : إن ناظر المدرسة فى مركز رئيس بالنسبة للعملية التعليمية في مدرسته ، فعليه عبء تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة، وهو الذى يوجه رسم الخطط المختلفة ويتابع تنفيذها وهو الذى يمكنه أن يتعرف على قدرات المعلمين والإداريين ويوجه جهودهم وينسقها ويستغلها كما يذلل الصعاب لهم ليمكنهم من النجاح فى عملهم كمربين.

وناظر المدرسة هو خير من يمكنه الحكم على أعمال المعلمين الذين يعملون تحت رئاسته، وهو كذلك خير من يمكنه تقويم جهود المدرسة، وأثرها فى التلاميذ والبيئة ومدى إنسجامها مع الآباء والأهالى وكل من تخدمهم المدرسة .

٦- **المعلم** : والمعلم فى المدرسة هو المتعامل المباشر مع تلاميذه، يهيئ لهم مواقف تعليمية متنوعة، ساعيا إلى تحقيق أهداف التربية فى المدرسة، ومن المسلم به أن نجاح ما يبذله المعلم من مجهودات فى تربيته لتلاميذه وتعليمهم يتوقف على النتائج التى تكشف عنها عملية التقويم، والهدف الأساسى من عملية التقويم مساعدة المعلم ذاته - والتلاميذ أيضا - على معرفة مدى التقدم الذى يتحقق نحو بلوغ الأهداف والعوامل التى تؤدى إلى هذا التقدم أو تعوقه، والجهود التى ينبغى عملها لإستمرار التقدم وإزالة المعوقات.

معنى هذا أن عملية التقويم وسيلة لا غاية فى ذاتها، إنها عملية تتضمن التشخيص والعلاج، بل والوقاية أيضا.

# مراجع الفصل الأول


١- حسن مصطفى وآخرون، إتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية، ط٢، (القاهرة: الانجلو المصرية)، ١٩٩٠.

٢- محمد سليمان شعلان وآخرون. الإدارة المدرسية والإشراف الفنى، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)، ١٩٦٩.

٣- محمد منير مرسى. الإدارة التعليمية - أصولها - تطبيقاتها - (القاهرة: عالم الكتب).

٤- عبد الغنى عبود - إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة.

٥- على السلمى. العلوم السلوكية فى التطبيق الإدارى - القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١.

6- Bercy, Burrup. **Modern hight School Adminstration**, Op. Cit.

٧- تيسير الدويك وآخرون. أسس الإدارة التربوية والمدرسية. (عمان - دار الفكر للنشر والتوزيع)، د. ت.

٨ - فاروق شوقى البوهى . الإشراف الفنى بمدارس التعليم الأساسى بمحافظة الإسكندرية . مجلة كلية التربية . (الإسكندرية : كلية التربية) ١٩٩٤ .

# الفصل الثانى

## النظريات الإدارية وتطبيقاتها التربويـــة

# الفصل الثاني

# النظريات الإدارية الحديثة في مجال الإدارة التربوية

سبقت الإشارة فى الفصل السابق إلى كثرة النظريات الإدارية الحديثة، إلا أنه على الرغم من ذلك تبقى بعض هذه النظريات ذات أهمية خاصة أكثر من غيرها، وبخاصة فى مجال التربية والتعليم، وذلك أن بعضها قد أسهم فى تطوير إدارة المؤسسات التربوية، كما أن كتّاب ومفكرى الإدارة التربوية المعاصرة، قد عنوا ببعض هذه النظريات وأسهموا فى تقديمها فى مجال الإدارة التربوية بشكل خاص.

والإدارى التربوى، كغيره من الإداريين، قد لا يلتزم بنمط إدارى معين، ولكن يجدر بكل إدارى أن يطلع، إطلاع المتفحص والناقد، على أهم النظريات والأنماط إن لم يكن كلها.

وسنكتفى بإستعراض بعض هذه النظريات والأنماط من جوانبها التطبيقية فى مجال الإدارة التربوية والمدرسية.

**١ - الإدارة الفردية (الاوتوقراطية):**

قد يكون هذا النموذج من أقدم النماذج الإدارية المعروفة، كما أنه مع الأسف قد يكون من أكثرها شيوعاً إلى عهد قريب، وبخاصة فى مؤسسات العالم الثالث أو الدول النامية.

ويقوم هذا النوع من الإدارة على المبادئ التالية:

**أ ) الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ:**

فالتخطيط هو مهمة الإدارى المسؤول، والتنفيذ هو مهمة المرؤوسين ولا يجوز

لهم أن يشاركوا فى التخطيط ورسم السياسة ووضع الأهداف، وفى هذا النموذج يكون المعلمون ومديرو المدارس بعيدين عن موقع إتخاذ القرار فى هذه المجالات. ويتم رسم الخطط ووضع الأهداف على أعلى مستوى من الإدارة المركزية. وكلما إبتعد الشخص عن مركز السلطة قلت مساهمته فى التخطيط حتى تصبح معدومه لمن هو فى أدنى السلم الهرمى فى المؤسسة.

## ب) التسلسل الهرمى فى السلطة من الأعلى إلى الأسفل:

والإتصال بناء على ذلك فى المؤسسة يبقى عمودياً ولا يمارس العاملون فى المؤسسة، أى قدر من الإتصال الأفقي، وإذا احتاج أحدهم للإتصال بنظيره فيجب أن يكون ذلك من خلال الرؤساء المباشرين لكل منهم، ولو أدى ذلك إلى الطول والروتين البطئ.

جـ) ممارسة أكبر قدر ممكن من التوجيه والمراقبة المباشرين وعدم الإعتماد على المراقبة الذاتية.

د ) لا يمارس فى إطار هذا النمط أى قدر من المشاركة أو المشاورة الفعالة من قبل المستويات الدنيا:

فالمعلمون مثلاً يتلقون الأوامر وينفذونها، ولا يسهم الطلاب بأى قدر من التحكم فى سياسة المؤسسة التربوية.

هـ) يوجه الإهتمام لإنجاز الأعمال بالشكل الرسمى دون الإلتفات إلى تلبية الاحتياجات والميول الشخصية للعاملين إلا فى حدود تحقيق أهداف المؤسسة.

و ) أهمية الشخص فى المؤسسة تنبع من مركزه فى السلطة، وليس من قدراته وكفايته.

لذلك كثيراً ما تضيع الآراء والإقتراحات البناءة إذا ما صدرت عن المستويات الدنيا، فى حين تنفذ الاقتراحات المقدمة من المستوى الأعلى على الرغم من أنها قد لا تكون مفيدة ولا إيجابية.

ومن الملاحظ أن المؤسسات، بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص، تعانى من كل أو بعض هذه المظاهر والسلبيات، ويحتج كثير من المدافعين عن هذا الأسلوب الإدارى بأنه فعال وقادر على تحقيق أكبر قدر من الإنتاج، وأنه يضمن المحافظة على أموال المؤسسة ووقت العاملين فيها. وكثيراً ما يضفون عليه ألقاباً وأسماء جذابة خادعة كالمستبد العادل والقيادة الحازمة، ونحو ذلك. وغالباً ما تتدنى الروح المعنوية والفاعلية فى مثل هذه المؤسسات.

وقد بدأ كثير من المؤسسات وبخاصة فى العالم المتقدم بالتخلى عن هذا النمط، إلا أنه لا تخلو مؤسسة من قدر من الممارسات الأوتوقراطية حتى فى أكثر المجتمعات تقدماً وديمقراطية.

## ٢ - الإدارة التشاورية (الديمقراطية):

الإدارة عمليات أساسها التفاعل الإنسانى بين العاملين فى المؤسسة،. وهذه العمليات تتصل بمصالح هؤلاء الناس وبأحوالهم، ولا شئ أقرب إلى نفس الأنسان وأجلب لرضاه من أن يكون له دور فى تقرير الأمور التى تعينه وتهمه. فاشتراك الفرد فى إدارة المجموعة أو المؤسسة الذى هو واحد أو جزء منها يحقق له قدراً من الرضا والسعادة وبهذا يمكن القول أن المشاركة ذات تأثير نفسى إيجابى.

كما أنها تعبير عن تماسك الجماعة وتعاونها؛ فهى تأكيد للروح الإجتماعية، وقد درجت النظم الإدارية منذ أقدم العصور على الترويج لهذا الأسلوب من العمل. كما أن الممارسات الإنسانية تؤكد وجود مثل هذا الإتجاه على اشكال مختلفة وبأساليب متعددة.

ولكن هل أسلوب المشاركة فى إتخاذ القرارات هو المفضل؟ وهل الأخذ به هو الدواء الناجع السحرى لأمراض الإدارة والقيادة؟ أن المتحمسين لمبدأ المشاركة على وشك أن يقولوا ذلك، ولكن - مثل أية فلسفة أو طريقة عمل - لها من يروج لها ومن يعارضها.

### أ - الوجه الآخر للمشاركة:

تمتلئ كتب الإدارة بحسنات المشاركة ولكن قليلاً منها يتعرض لسلبياتها وأبرز هذه السلبيات هى.

١ - أنها تستنزف وقت المؤسسة، فبدلاً من أن ينفق فرد واحد ساعة، مثلاً، فى الإعداد أو الدراسة وكل ما يحتاجه إتخاذ قرار ما، فاننا نضاعف الوقت بعدد المشاركين لتحقيق الهدف نفسه. والوقت هو أثمن ما تشتريه المؤسسة، والإدارة الناجحة تتجنب إضاعة المال.

٢ - أنها تشكل أحياناً عائقاً فى وجه إتخاذ القرار ريثما يتم الإتفاق عليه من قبل الجماعة المشاركة. وقد يفوت المقصود من القرار قبل الوصول إليه.

٣ - إنها قد تستغل ستاراً لفرض رأى فرد واحد عندما يكون مثل هذا الفرد مسيطراً على الجماعة.

٤ - أنها قد تدفع بعض الناس إلى سلوك أساليب غير شريفة لإستمالة الجماعة والحصول على الأصوات الكافية لإنجاح قرار ما دون أن يكونوا - حقيقة - مقتنعين به.

٥ - أن القرارات التى تتخذ من قبل أناس متعددين ومختلفى الآراء تميل غالباً إلى اخذ الجانب التوفيقى بين الآراء وإختيار الحلول الوسطى التى تعمل على إرضاء جميع الأطراف بدلاً من الحل الصحيح والقرار النابع من الموضوعية التى لا تخضع للضغوط.

٦ - أن هذا الأسلوب لا يتيح الفرصة لبروز قيادة قوية مؤثرة؛ إذ أن المجموعة تحاول أن تكون قيادة جماعية.

٧ - أن كثرة المناقشة والجدل النابعين من طبيعة الجماعة، تقلل من فرص بروز المبدعين وذوى الأفكار التجديدية.

٨ - أنها تفتح المجال للمناورة داخل الجماعة والتمحور حول رأى أو أكثر أو حول شخص ما من الجماعة. وقد يكون الفوز للرأى الذى يتقن أصحابه المناورة والدفاع عن رأيهم بأية طريقة، وليس للحل الأصح.

٩ - أن هذا الأسلوب يضعف السلطة الإدارية فى المؤسسات، ويجعلها تحت سيطرة المجموعة.

١٠- أن أسلوب المشاركة قد يتحول إلى وسيلة لضياع المسؤولية، وبخاصة عند وقوع أخطاء فادحة فى القرارات المتخذة، فلا يكون من السهل محاسبة مجموعة من الناس قد تكون كبيرة، فى حين لا يرد ذلك فى القرارات الفردية .

أن هذه الإنتقادات وغيرها، مما يمكن أن يعتبر من سلبيات أسلوب المشاركة فى إتخاذ القرارات، لم يمنع أسلوب المشاركة من أن يصبح أكثر أساليب الإدارة وصناعة القرارات رواجاً.

## مميزات وحسنات مساهمة العاملين فى إتخاذ القرارات:

لقد أحصى كثير من حسنات المشاركة فى إتخاذ القرارات وأبرزها:

١ - أنها تضمن الوصول إلى قرارات أكثر صحة وأبعد عن الخطأ، إذ أن المجموعة أقدر على النظر إلى المشكلة المطروحة من جوانب متعددة من الفرد الذى كثيراً ما تسيطر عليه فكرة أو جانب من القضية تحول بينه وبين الرؤية الواضحة للجوانب الأخرى.

٢ - أن مثل هذه القرارات تنال قبولاً أكثر من العاملين فى المؤسسة إذ يشعرون أنها صادرة منهم أو من ممثليهم وليست مفروضة عليهم من الآخرين.

٣ - ثبت أنها تؤدى إلى تحسين الناتج أو المخرجات، وفى المؤسسة التربوية فأنها تؤدى إلى تحسين أداء المعلمين وأسلوب تعاملهم مع طلابهم.

٤ - أنها تحقق مزيداً من رضا العاملين.

٥ - أنها تضمن تعاوناً أفضل من العاملين عند تنفيذ هذه القرارات أكثر مما يحصل عند تنفيذ قرارات فردية لا يشعر العاملون ازاءها بالحماس نفسه للتعاون على تنفيذها.

٦ - أنها تعمل على توثيق التعاون والإتصال بين مجموعات أكبر من العاملين فى المؤسسة، وذلك أن مناقشة القرارات ضمن المجموعات يتيح قدراً أكبر من التفاعل والتفاهم فيما بينهم.

٧ – أنها تحقق مزيداً من الإقتناع بأهداف المؤسسة والحماسة لتنفيذها والدفاع عنها.

٨ – أنها تشكل حافزاً قوياً للعاملين ليكونوا أكثر إنتماء للمؤسسة ورغبة فى البقاء فيها وإستمرار العمل معها.

٩ – أنها ترفع من الروح المعنوية للعاملين وتزيد من حبهم لأعمالهم.

١٠– أنها تتيح إكتشاف المزيد من المواهب والقدرات فى المؤسسة وتفتح الطريق للإستفادة منها إلى أبعد حد.

١١– أنها تتيح المجال لتعرف مزيد من الحلول للمشكلة الواحدة، وبذلك يمكن للمؤسسة أن تختار الأكثر ملاءمة والأفضل.

١٢– أنها تمهد السبيل لتدريب أكبر عدد ممكن من العاملين فى المؤسسة على مستويات متعددة من المسؤوليات الإدارية. كما تتيح تدريب العاملين على مهارات متعددة فى أثناء عمليات دراسة القرارات وإتخاذها، ولا يتاح شئ من ذلك إذا كانت القرارات تتخذ بالطريقة الفردية دون مشاركة من العاملين.

١٣– أنها تشيع فى المؤسسة جواً من الإنفتاح وبخاصة بين الإدارة العليا والمستويات الأخرى فى حين يبقى الأسلوب الفردى الحواجز كثيفة وكثيرة بين صانعى القرارات وبين جمهور العاملين معهم.

**٣ - الإدارة بالأهداف :**

يعد هذا النمط من الأنماط الحديثة جداً فى الإدارة. ويعتمد هذا الأسلوب على إعتبار الأهداف الموضوعة للمؤسسة ومدى تحقيقها أنها هى المقياس الأساسى المعتمد لنجاح الإدارة أو بعبارة أخري، تحكم النتائج فى الإدارة، ومن ثم فإن الإدارى مطالب حسب هذا النموذج بأن يهتم بوضع الأهداف وأن يسلك كل سبيل ممكن للتأكد من صحة الأهداف الموضوعة، وأن يشرك معه العاملين أو أعداداً منهم فى وضعها، ثم يراقب عمليات المؤسسة ومدى تحقيقها لهذه

الأهداف، ويعيد تقييم ذاته وإدارته فى ضوء الأهداف المحققة أو درجة تحقيقها. وينطبق ذلك على كل العاملين فى المؤسسة؛ إذ يشترك مع رئيسه أو رؤسائه فى وضع الأهداف الخاصة فى الجزء الخاص به من العمل ويعمل على تحقيقها ويجعلها همه ومسؤوليته.

وبهذا فإن الإدارة بالأهداف تتيح أكبر قدر من حرية إختيار أسلوب العمل ولا يناسبها فى أية حال الأسلوب التسلطي؛ إذ أن العامل لا ينبغى أن يحاسب على طريقة أدائه بل على نتائج أعماله. وكما يقال فى المثل العامى «لك العنب لا أن تقاتل الناطور». لذا فإن أهم عناصر هذا الأسلوب الإدارى هى:

١ – وضع الأهداف.

٢ – التخطيط لما ينبغى للمسؤل القيام به من الواجبات وتسلسلها.

٣ – وضع خطة دائمة للتقييم المستمر لمراجعة خطط العمل فى ضوء النتائج الأولية .

وكثيراً ما يلجأ التربويون وبخاصة عندما تتعرض مؤسستهم للمقارنة مع غيرها من المؤسسات التربوية بالنتائج لكل منها. فمديرو المدارس الثانوية يهتمون بنتائج طلابهم فى الدراسة الثانوية العامة، ويقيمون عمل المدرسة والمعلمين والإدارة بنتائج الطلاب، وهى من الأهداف النهائية للمدرسة الثانوية.

### ٤ - **نظرية النظام** System theory :

المؤسسة كنظام أشبه ما تكون ببناء عضوى متكامل بنيوياً ووظيفياً، فالبناء العضوى جسم مكون من خلايا، وكل خلية من جزئياته تعمل كلها بإنسجام لبقاء الكائن، وأن كل خلية يجب أن تعمل مع الأجزاء الأخري، وأن يتلقى منها الإشارات والرسائل، أى أنها جميعاً تعمل ضمن نظام دقيق تخضع له خضوعاً مطلقاً. وهذا ينطبق على المؤسسة إذ تتكون من مجموعات، والمجموعة قد تشكل نظاماً فرعياً تضم مجموعات أصغر وهكذا.

ويتفاوت تصور الناس لطبيعة النظام فى أية مؤسسة، حسب نظرتهم إليها وصلتهم بها. وكمثال على ذلك بحيرة صغيرة ينظر إليها الأطفال أنها مكان للعب والسباحة. فى حين ينظر إليه صائد السمك على أنها مكان للحصول على الصيد. وينظر إليها المزارع على أنها مصدر للمياه لسقى مزرعته، أما عالم الاحياء فينظر إليها على أنها نظام متكامل بكل ما تضم من مياه وأحياء وجو .

## أ ) مفهوم النظام من حيث مكوناته:

يمكن أن ينظر إلى النظام من خلال أحد المفهومين التاليين:

١ - مفهوم الأنظمة المتعددة : مثل وضع نظام لتخفيف حوادث السير ، ويمكن النظر إليه كأنظمة فرعية متعددة ، كنظام بناء الطرق ، ونظام رخص القيادة ، ونظام الوقود ، ونظام السير ... إلخ .

٢ - مفهوم النسبية المتعددة .

حينما ينظر اليها كأسباب، وفى النظر إلى كل منها كسبب قد ينتج عنه أسباب فرعية أخرى.

## ب) علاقة النظام بالمجتمع:

١ - يمكن أن يوصف أو يصنف النظام أحد تصنيفين: النظام المفتوح (Open System)، أو النظام المغلق Closed System.

فالنظام المغلق وهو الذى لا يتفاعل مع البيئة من حوله. والنظام المفتوح هو الذى يتفاعل مع البيئة. كما يوصف بأنه نظام إجتماعى Social System.

٢ - هل المدرسة نظام إجتماعى مفتوح أم نظام مغلق؟

إن ميزة النظام الإجتماعى المفتوح فى تفاعله مع محيطه وبيئته يتمثل في: المدخلات Inputs التى تزوَّد بها المؤسسة (المدرسة) من المجتمع. والمخرجات Out puts التى تعيدها المؤسسة (المدرسة) إلى المجتمع بعد أن تكون قد مرت بعمليات تربوية (Educational Processes)، كما هو موضح فى النموذج التالى:

| مدخلات | العمليات التربوية | المخرجات |
| --- | --- | --- |
| ⟸ | ⟸ | ⟸ |
| معلومات– قيم– أهداف– أموال – قوى بشرية | عمليات ادارية – عمليات تعليم وتعلم قوي بشرية عاملة – تقنيات تعليميه – أبنيه – اجهزة – معدات – برامج – انشطة. | قوي بشرية مدربه أكثر قابلة للتعامل مع المجتمع مزودين بمهارات عقليه ومهنيه، قدرة علي التحليل والتقييم، الإبداع والإختراع، الإتصال مثقفون، مسئولين ...الخ. |

**شكل (١)**

**التعليم كنظام مكون من مدخلات وعمليات ومخرجات**

## جـ) النظام والذاتية:

النظام الإجتماعى نظام قائم بذاته يؤثر فيما حوله ويتأثر بما حوله ويبقى بالرغم من ذلك محافظاً على ذاتيته.

يضرب لذلك مثال بالشمعة، تحافظ على لهيبها من ذاتها، وتتأثر إذا تغير محيطها بأن هب عليها تيار هواء فتتغير لأول وهلة؛ فإذا استمر تيار الهواء يتكيف اللهب حسب التيار بشرط أن لا تكون قوة التيار عنيفة بحيث تقضى على اللهب، وإذا زال التيار عادت الشمعة إلى سابق عهدها. كذلك فإن النظام يتأثر بالأحداث، ولكنه سرعان ما يتكيف معها ويتخذ شكلاً أو نمطاً مناسباً للظرف الجديد.

وفى المجتمعات المعاصرة اليوم يحدث مثل هذا التغير بإستمرار، وقد يحدث بشكل تدريجى فتتأثر المدرسة كذلك تدريجياً وتتغير تغيراً بطيئاً، إلا أن سرعة الأحداث أحياناً قد تدفع المجتمع إلى التغير السريع. فلو تقرر – مثلاً – إنشاء صناعة معينة فى وسط منطقة ريفية منعزلة، وقدمت شركة أجنبية وأنشأت المصنع خلال سنة واحدة، وتحولت المنطقة الزراعية الهادئة فجأة إلى مكان غاص

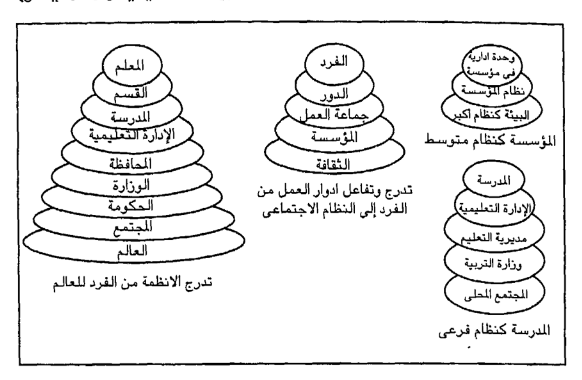
بعدد كبير من الأجانب، ومن أهل المدينة الذين قدموا مع الصناعة الجديدة،وقامت الشركة الصناعية فى الوقت نفسه بتشغيل عدد كبير من سكان المنطقة فى المصنع بعد أن دربتهم، وأوفدت عدداً منهم فى دورات إلى المدينة. وجدت تفاعل قوى بين جميع هذه العناصر، وكان لابد للمدرسة التى كانت قائمة فى القرية من أن تؤدى دورها فى التشكيل الجديد للمجتمع، فقد أدخل فيها التدريب الصناعي، وقدر المسؤولون من يتولى من مهندسى الشركة التدريب فى المدرسة، كما أن ملاعب المدرسة قد استفيد منها كناد للعاملين فى الشركة ذلك يمكن أن يؤدى إلى أحد أمرين: إما أن تتجاوب المدرسة مع متطلبات التغيير وتستوعبه وتصبح جزءاً من المجتمع الجديد، أو أنها تعجز عن ذلك وترفض وتتقوقع على نفسها وتنغلق، فتضطر الشركة إلى إقامة مدرسة خاصة بها، وعندئذ تكون المؤسسة القديمة قد عجزت عن التكيف مع المتغير والحدث الجديد. وقد تنطفئ ويستغنى عنها وتحل محلها المدرسة الجديدة.

### د - النظام الأكبر والنظم الفرعية Super system and Sub system :

يعد المجتمع النظام الأكبر ويضم نظماً متعددة تتفاوت فى كبرها. والنظام الواحد قد يكون متضمناً نظماً أخرى أقل منه، فالمؤسسة التربوية مثلاً هى وزارة التربية والتعليم وتضم دوائر التربية فى المحافظات ، وكل دائرة فى المحافظة تعد نظاماً، وتضم كذلك إدارات تعليمية يكون كل منها نظاماً، ويضم عدداً من المدارس، وكل مدرسة تشكل نظاماً قائماً بذاته، وقد تضم المدرسة الواحدة نظماً فرعية متعددة .

وهكذا قد تكون المؤسسة نظاماً أكبر بالنسبة لما دونها، فى حين أنها هى فى الوقت نفسه نظام فرعى بالنسبة لما فوقها.

والرسوم التالية لشكل (٢) تمثل نماذج متعددة للمؤسسة من الزاوية التى ينظر للمؤسسة من خلالها ومن خلال علاقتها بالأنظمة الأخرى.




**شكل (٢) نماذج المؤسسات**

وعندما تدرس مؤسسة ما يجب أن ينظر اليها من جميع هذه الجوانب. فلا تدرس – مثلا – كنظام دون اعتبار أنها جزء من النظام الأكبر وهو المنطقة التعليمية، إلى أن نصل إلى النظام الأعظم وهو نظام المجتمع.

وفى عالم اليوم حيث تتصل أجزاء العالم بشكل مذهل، لا نستطيع أن نرى مجتمعاً ما بمعزل عن النظام الإجتماعى العالمي. كما أن النظام الأكبر لا يعمل بمعزل عن الأنظمة الفرعية التى تكونه. فكما يوثر النظام الأكبر فى الأنظمة الفرعية، فأنها تؤثر فيه كذلك.

والفرد العامل فى نظام ما – أيا كان موقعه – فى ذلك النظام، يعمل ضمن المبدأ نفسه من التأثير والتأثر من ناحية، كما أنه يتعامل مع العوامل والمؤثرات الأخرى فى النظام باعتباره مؤدياً لدور ضمن أدوار أكبر. لذلك فإنه يمكن أن ينظر إلى الشخص الذى يعمل فى نظام ما باعتبارين: بإعتبار دوره فى النظام وبإعتباره شخصاً، وسلوكه فى موقفه من النظام قد يختلف عن سلوكه كشخص بعيداً أو متحرراً من تبعات دوره الرسمى فى النظام، ولنأخذ على ذلك مثلاً سلوك

المعلم فى إجتماع رسمى يحضره مدير المدرسة ومجلس الأباء والأمهات للطلاب مع عدد من الرسميين، فإنه يكون متلبساً بدوره كمعلم وكجزء من المدرسة كنظام بل كجزء من النظام التربوى العام. اما إذا نظرنا إلى سلوك المعلم نفسه وهو يجلس مع زملائه فى مقهى الحى فإنه يتصرف كشخص آخر قد يكون متأثراً أو غير متأثر بدوره كمعلم ضمن النظام التربوى، ولكن هذا السلوك حتماً سيكون مختلفاً عن السلوك الأول.

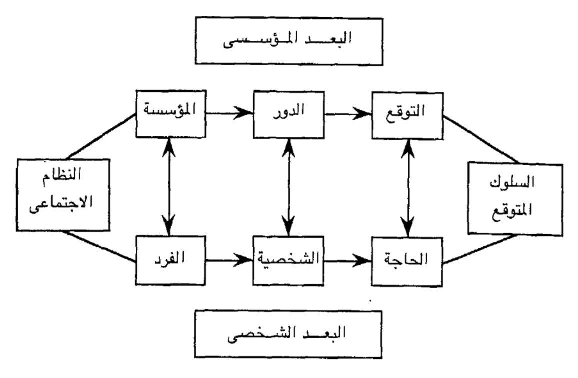
وعندما يؤدى الفرد دوره فى المؤسسة (النظام) فإنه يؤديه كجزء من كل أو ضمن نظم متدرجة، فدور الفرد يمكن أن ينظر إليه كنظام أصغر ودور المجموعة التى يعمل معها كنظام أكبر، وهكذا إلى دور الثقافة أو فلسفة المجتمع التى تشكل النظام الأعظم.

## هـ) الدور والمؤسسة:

المؤسسة كنظام إجتماعى ينظر إليها من خلال ظاهرتين مختلفتين: فهى من ناحية نظام مستقل، أى أنها نظام قائم بذاته Independent، وهى من ناحية أخرى نظام يعمل بشكل متفاعل مع غيره Interactive، والنظام من ناحية يسعى لتحقيق أهدافه وتوقعاته؛ ومن ثم فإنه يوجه الأفراد والعاملين ضمن النظام (فى المؤسسة) إلى فهم هذه الأهداف والتوقعات والعمل على تحقيقها وتلبيتها.

والأفراد من ناحية أخرى ومن خلال قيامهم بأدوارهم فى المؤسسة تجذبهم وتشدهم إحتياجاتهم وتطلعاتهم وتوقعاتهم.

وفهم هذه الثنائية المتقابلة يعد عنصراً مهماً فى فهم المؤسسة كنظام، وفى سلوك العاملين فى المؤسسة، وقد وضع جاتزيلز وجوباً نموذجاً لفهم ثنائية الدور فى المؤسسات وبخاصة التعليمية فى الشكل التالى .



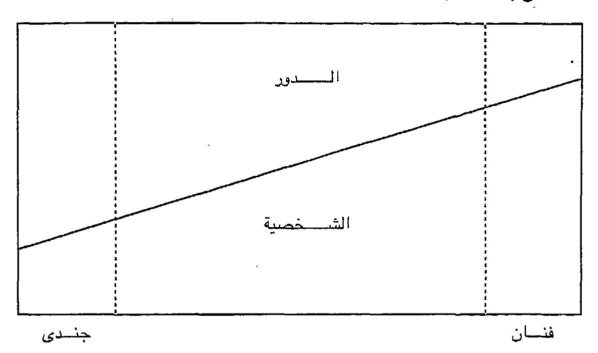

**شكل (٣) موديل جاتزيلز وجوبا لثنائية دور المؤسسة**

ويختلف تأثر الأفراد بكل من البعدين حسب طبيعة المؤسسة التى يعمل بها من جهة وحسب مهمته وطبيعة العمل الذى يقوم به الفرد فى المؤسسة من جهة أخري. ففى بعض الحالات يغلب االبعد المؤسسى وتختفى شخصية الفرد إلى حد بعيد، فى حين نرى العكس فى مؤسسة أخرى أو فى المؤسسة بالنسبة لفرد آخر.

وقد سبق أن أشرنا إلى أن الإتجاه فى الإدارة التقليدية بمدارسها المختلفة يتمثل فى تغليب البعد المؤسسى على البعد الشخصي.

وفى الواقع لا توجد معادلة للوضع المثالى فى الموازنة بين هذين البعدين يمكن أن تصلح لجميع المؤسسات أو لجميع الأحوال أو لجميع الأفراد. وذلك أن بعض المهام والأهداف التى تسعى المؤسسة لتنفيذها تتطلب قدراً كبيراً من إنكار الذات ووضع المصلحة العامة فى الموضع الأهم. وذلك مثل المهمات التى تتولاها المؤسسة العسكرية فى الدفاع عن الوطن. فى حين تتحمل مهمات أخرى قدراً من التفات الفرد إلى أهدافه الخاصة مع قيامه بواجبه ازاء المؤسسة. وعلى العموم فإن العمل فى المؤسسات يتطلب قدراً من روح الفريق وإنكار الذات فى سبيل العمل المشترك والأهداف العامة التى تسعى المؤسسة لتحقيقها.

ويرى جاكوب جاتزيلز أنه كلما طغى أحد البعدين، البعد المؤسسى أو البعد الشخصى كان ذلك على حساب الآخر. وقد أوضح أوينز نموذجه فى تقسيم اهتمام الفرد بين هذين البعدين معبراً عن البعد المؤسسى بالدور وعن البعد الشخصى بالشخصية.




**شكل (٤) نموذج جاتزيلز لتداخل بعدى الدور والشخصية فى المؤسسة**

وهذان البعدان لا يتصلان بالأهداف فحسب، بل يوثران فى أسلوب وطابع عمل الأفراد فى المؤسسة. فبعض الأعمال تتطلب قدراً أكبر من الطابع الشخصي، فى حين نرى أعمالاً أخرى تنفذ من قبل أعداد كبيرة بالأسلوب نفسه، والملاحظ أنه كلما كان العمل ذا طبيعة فنية أو تقنية عالية، وكلما تطلب قدراً أكبر من المهارة والكفاية العلمية أو الفنية، ساده الطابع الفردى كعمل الطبيب والفنان والعالم وأستاذ الجامعة ونحو ذلك، وكلما كان ما يتطلبه العمل من مهارة فنية أو مستوى علمى أقل، كان الطابع الشخصى فى ذلك العمل أضعف، ويؤدى مثل هذا العمل من قبل معظم العاملين فيه بصورة واحدة متشابهة إلى حد بعيد، مثل الأعمال اليدوية البسيطة والأعمال الكتابية العادية فى المؤسسات. وقد ضرب جاتزيلز مثلاً لطرفى المعادلة، كما فى الشكل (٤)، بالفنان والجندى.

ومن الأهداف الهامة للإدارى أن يقيم توازناً بين الأهداف الشخصية الخاصة للعاملين، وأهداف المؤسسة التى يديرها. وفى سبيل تحقيق هذه الغاية تعمد المؤسسات إلى تلبية مطالب العاملين، وحفزهم إلى الإهتمام بأهداف المؤسسة عن طريق مختلف أنواع الحوافز المادية والمعنوية.

**٥ - نظريات الدوافع :**

أن حياة الإنسان عبارة عن سلسلة متصلة من الدوافع، أى من الأحوال التى تدفعه إلى القيام بعمل أو الاستمرار فيه. فحالة الجوع تدفعنا إلى البحث والحصول على الطعام. وحاجتنا إلى الأمن والمحبة والتقدير تدفعنا إلى كثير من التصرفات كالتجمع فى مجموعات قادرة على الدفاع عن الجنس فى وجه المخاطر الطبيعية أو غيرها،وتدفعنا إلى الإهتمام بأنفسنا ومظهرنا إلى ما لا حد له من أنماط السلوك التى تؤثر فى حياتنا أفراداً وجماعات.

وقد شغل هذا الموضوع كثيراً من المفكرين فى مجالات علم النفس، والتربية والتعليم والإدارة، وعلوم الحياة وغيرها. وظهرت نظريات متعددة عنى أصحابها بتفسير دوافع الإنسان والحيوان، وإختلفت زوايا النظر وتعددت، فمنهم من يرى أن الدوافع ظاهرة عضوية ناجمة عن إحتياج الكائن الحى لتلبية إحتياجاته العضوية الطبيعية، ومنهم من أطلق عليها الإحتياجات الغريزية، ومنهم من إعتنى بالنظر اليها من زاوية النفس الإنسانية والوجدان، وآخرون عالجوها من زاوية إجتماعية وعنوا بتفسير الدافع لدى الإنسان بإعتباره كائناً إجتماعياً، وأن البيئة هى أعظم مؤثر فى تكوين إحتياجاته وتوجيه دوافعه.

إن هذه الإتجاهات والآراء وغيرها تتفق على أن إحتياجات الإنسان تعد أهم محرك لسلوكه فى جميع مراحل حياته فى طفولته وشبابه، ورشده وشيخوخته؛ أنها تؤثر فى علاقاته مع محيطه، وفى تعلمه وهو طالب ثم عمله، أيا كان عمله، سواء أكان عاملاً فى منجم أم مصنع أم مديراً لشركة أم موظفاً حكومياً كبيراً أم صغيراً أم معلماً أم مديراً لمدرسة أم مسئولاً عن مؤسسة تربوية صغيرة أو كبيرة.

وسنكتفى باستعراض بعض النظريات التى تتصل بسلوك العاملين فى المؤسسات بشكل موجز فقط. وقد تأثرت نظريات الإدارة قديماً وحديثاً بهذه النظريات. ومن المعلوم أن نظريات الإدارة التقليدية على مبدأ العصا والجزرة أو الترغيب والترهيب فقط. وهى تفترض أن الإنسان بطبعه كسول متهرب، يحب الراحة ويكره العمل وبذل الجهد ما وسعه ذلك. وأن أهم حافز ومحرك هو المال والدوافع الناجمة عن إحتياجاته الطبيعية.

أما مدارس الإدارة الأخرى كمدرسة العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية وغيرها من الإتجاهات الحديثة، فقد اتجهت إلى الإستفادة من نظريات علم النفس فى تفسير السلوك وتأثرت بها وبخاصة فى مجال الواقع وظهرت فى هذا المجال عدة نظريات أهمها:

## أ ) نظرية ماسلو:

من نتائج النظرية أن القوة المؤثرة التى تدفع الناس للإنضمام إلى مؤسسة ما والبقاء فيها، وتحقيق أهدافها هى مجموعة متدرجة من الإحتياجات، وأن هذه السلسلة يبنى بعضها على بعض بشكل تصاعدي، فإذا تحقق أدنى هذه الإحتياجات وأشبع، بدأت تظهر الدرجة التى تليه فى الإحتياجات، ويبدأ الفرد بالسعى لإشباعها وهكذا حتى يصل الفرد إلى أعلى تلك الإحتياجات، وقد قسم ماسلو الإحتياجات إلى ست مراتب متدرجة تصاعدياً بحيث تؤدى ادناها إلى التى تليها.

وينبغى ملاحظة الأمور التالية عند وضع تلك الحاجات موضع التطبيق:

١ - إن الحاجة بعد أن تتحقق، يبطل مفعولها كحافز محرك وتبرز الحاجة التالية وتبقى قائمة الحوافز نشطه إلى أن يتم تحقيقها.

٢ - إن فى حاجات الإنسان وتشابكها قدراً من التعقيد وهى ليست من الناحية العملية بمنتهى البساطة، فقد ينتج فى كثير من الأحيان تضارب وتناقض بين الإحتياجات التى تسبب القلق والحيرة للإنسان.

فقد يكون الأمن الاقتصادى مثلاً بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية متمثلاً فى أحسن صورة، باستمراره فى مهنة التعليم؛ إذ أنه يعمل فى أكثر من مدرسة، كما يستفيد من وقت العطلة الصيفية ولكن إذا أتيحت للمعلم الفرصة للترقى إلى مدير أو موجه، وسيفقد حتماً دخلاً لا بأس به ولكنه سيحقق مركزاً أهم وتقبلاً إجتماعياً أوسع فماذا يختار؟

٣ - إن تلبية حاجة ما يقود إلى نشوء الحاجة التى تليها بشكل عام، ولكن لا يعنى هذا أنه يمكن التنبؤ دائماً بما يريد المرء أن يفعله بعد درجة من درجات سلم الإحتياجات، وأنه حتماً سيتصرف وكأن الدرجة التالية حتمية.

٤ - أنه قد توجد عدة طرق لتلبية الحاجات ولكن من الملاحظ أن طرق إشباعها أقل.

إن نظرية ماسلو لم يقصد بها فى البداية تفسير السلوك وفهمه على مستوى المؤسسات والعاملين فيها. وقد وجه ماسلو نظريته هذه الوجهة بعد أكثر من عشرين سنة من وضعها أول مرة، وقد استفاد عدد من كتاب الإدارة من هذه النظرية فى فهم وتفسير السلوك الإدارى فى المؤسسات، ومن أبرزهم دوجلاس ماك جريجر صاحب نظرية (x , y) المشهورة التى تأثرت بنظرية الحوافز.

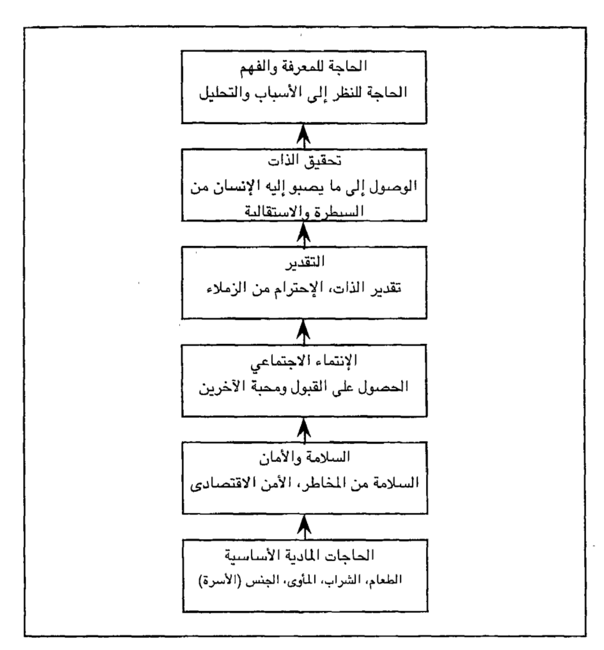
وبالرغم من أن نظرية ماسلو قد انتقدت بأنها لم تثبت من خلال تجارب كافية، إلا أنها بقيت ذات تأثير كبير فى مجال السلوك وبخاصة السلوك المؤسسى.

### ب) سلم بورتر: Porter

يرى البعض أن الحياة المعاصرة وبخاصة فى المجتمعات المتقدمة الغنية لم تعد تظهر فيها أهمية الحاجات العادية الأساسية كعامل مهم جداً، إذ أن لكل فرد فى المجتمع تلك الحاجات وبخاصة فى المجتمعات التى فيها نظام تضامن إجتماعى قوى لذلك فقد طور بورتر سلم ماسلو على النحو التالى:

١- **الأمن:** كالرواتب، والتقاعد، والتثبيت، والتأمين، والمنزل.

٢- **الإنتماء:** وذلك كونه فرداً من جمعية صداقة رسمية أو غير رسمية، أو جمعيات مهنية، أو نحو ذلك.




**(الشكل ٥) سلم الحاجات على أساس نظرية ماسلو**

٣- **تقدير الذات:** الألقاب المهنية أو العلمية، والشعور باحترام الذات والآخرين، والجوائز، والترفيع، والنفوذ.

٤- **الإستقلالية:** مثل ضبط العمل والسيطرة عليه، والنفوذ فى المؤسسة، والمشاركة فى إتخاذ القرارات الهامة، والقدرة على الإستفادة من ميزات المؤسسة ومنافعها.

٥-**تحقيق الذات:** مثل العمل بأقصى الطاقة، والشعور بالنجاح فى العمل، وتحقيق أهداف يراها الفرد مهمة ومفيدة فى حياته.

## جـ ) نظرية هيرزبيرج Herzperg :

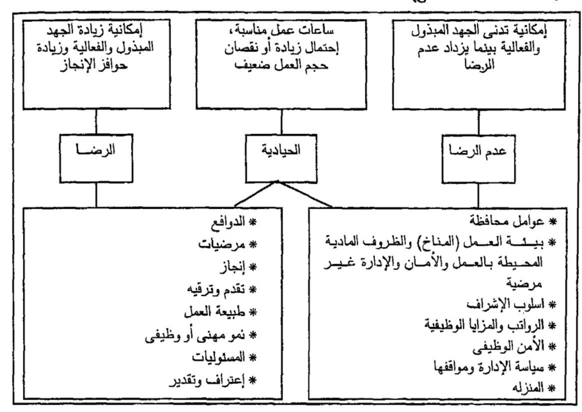
وتقوم على نوعين منفصلين من العوامل المؤثرة هما:

١- **العوامل الدافعة Motivational factors** : وهى مجموعة من العوامل المؤثرة التى تقود إلى تحقيق الرضا عن العمل فى مؤسسة ما، وهى تتصل بالعامل والعمل نفسه.

من هذه العوامل، تحقيق النجاح فى المؤسسة، وإعتراف الآخرين بالشخص، والتحدى الذى يواجه العامل، والمسؤولية التى يتولاها، وكذلك الترقيات والتقدم والنمو، سواء على صعيد المهنة أو على الصعيد الشخصى كل هذه الأمور تعتبر عوامل حافزة.

٢- **العوامل المحافظة Maintenance gactors**: وهى مجموعة من العوامل المؤثرة ذات صلة بظروف العمل والمؤسسة، وهى تقود حسب طريقة إستعمالها إلى تكوين مواقف من قبل العاملين تجاه العمل بالسخط عليه وعدم الرضا، أو تؤدى إلى إستبعاد مثل هذه المواقف السلبية تجاه العمل.

وتسمى أيضاً العوامل الصحية Hygiene. Factors وذلك أنها تؤدي، إما إلى مؤسسة تضمن مناخاً صحياً للعمل أو إلى مؤسسة ذات مناخ موبوء للعمل. والشكل التالى يوضح تأثير كل من هاتين المجموعتين فى العمل فى مؤسسة ما.




**شكل (٦) نموذج هيرزبرج نظرية العوامل الدافعة والمحافظة**

يرى هيرزبرج أنه لتطبيق نظريته بشكل فعال، لابد من مراعاة الأمور التالية:

١- **إثراء الوظيفة أو العمل:** ويتطلب ذلك إعادة تصميم وتشكيل العمل بطريقة تؤدى إلى إثارة الدوافع الأساسية لدى العاملين، ويتضمن ذلك جعل العمل أكثر إثارة وتحدياً للعامل وأحسن مكافأة له.

٢- **منح المزيد من الاستقلالية فى العمل:**

ولا يعنى ذلك منح جميع العاملين إستقلالية مطلقة فى أعمالهم، بل المقصود مزيد من مشاركة العاملين فى إتخاذ القرارات وبخاصة ما يتعلق منها بطرق تنفيذ العمل.

٣- **التوسع فى إدارة شؤون العاملين إلى مدى أبعد من الأسلوب التقليدى الذى يعنى بالعوامل المحافظة؛ ويجب أن تنال العوامل الدافعة مزيداً من العناية.** ولنضرب مثلاً لذلك منطقة تعليمية، حيث ترى إدارة المنطقة أن تحصر إهتمامها وتركز نشاطها على الأعمال الروتينية كالأوراق

الثبوتية، أو العقود، أو التقارير. ومع أن هذه الأمور مهمة وضرورية، إلا أنها لا تعتبر عوامل دافعة، وعلى إدارة المؤسسة أن تولي كذلك العوامل الدافعة مزيداً من العناية، مثل إعادة تصميم العمل، وتحديث الوصف الوظيفي، وتنظيم وتطوير النمو المهنى، وتحديث المعلومات وأساليب العمل للعاملين.

وبالرغم من القبول الواسع فى مجال السلوك الإدارى الذى لاقته نظرية هيرزبرج، إلا أنها لم تسلم من الإنتقادات، وأهم ما وجه إلى النظرية من نقد ما يلى:

١- أنها وجهت عنايتها لموضوع الرضا وعدم الرضا عن العمل من غير أن تربط ذلك بالفعالية فى العمل أو بالإنتاج، ولم يثبت أن الرضا هو أهم المؤثرات فى ذلك.

٢- من الصعب فى كثير من الأحيان تحديد السبب الرئيسى لعدم الرضا فى العمل.

٣- إن تحليل المعلومات فى الدراسات التى تعتمد على هذه النظرية يتطلب قدراً كبيراً من الحذر ، فإن النتائج التى توصل إليها هيرزبرج يعتريها الشك .

ونقل أوينز محاولة ستيفن روبنز للتوفيق بين نظريتى ماسلو وهيرزبرج للخروج بنظرية توفيقية تجمع بينهما بإعتبار نظرية هيرزبرج خاصة بتفسير وفهم الحوافز من خلال العمل فى المؤسسات، فى حين أن نظرية ماسلو عامة فى الحوافز تتناول تفسير سلوك الأفراد فى حياتهم حيثما كانوا فى العمل أو فى سواه. كما أن ماسلو يعد كل حاجة من الحاجات حافزاً فى ذاته فى حين يرى هيرزبرج أن الحاجات العليا هى التى تعمل كحوافز كما تعمل الحاجات الأدنى كعوامل مساعدة لتحريك العوامل الحافزة. **لذلك كانت فكرة روبنز أن إحدى النظريتين تدعم الأخرى.**

## د ) النظرية الاحتمالية:

وتعد النظرية الإحتمالية للحوافز أحدث أسلوب فى هذا المجال وأن طبيعة النظرية تقضى بامكانية عملها بأشكال متعددة، ويعد فكتور فروم من البارزين في مجال هذه النظرية.

وترتكز بالدرجة الأولى على نقد النظريات السابقة من جوانب متعددة من خلال فرضيات ومسلمات توضح النظرية الإحتمالية وأهمها:

١- أن تلك النظريات تعتمد على حدوث الحاجات نتيجة الحرمان منها، فالذى يبحث عن الطعام كحاجة، هو الجائع، والخائف يبحث عن الأمن وهكذا. وإن هذه الحاجات متفاوتة فى قوتها وفى سيطرتها على الفرد وغالباً ما يتنازع الفرد عدد من الحاجات وأن هذه الحاجات تتداخل وتتنافس فى السيطرة على حوافز الفرد بحيث يصعب تفسيرها وفهمها فى ضوء النظريات السابقة.

٢- أن الناس لا يتجاوبون للحاجات عند حصولها فقط وإنما يلاحظ أن الناس غالباً ما تتوقع حصولها ويبدأ الفرد بالإستعداد للحاجة قبل حصولها. أى أن تصرفات الناس فى مجال الحوافز ليس رد فعل دائماً وإنما هو فعل ابتدائى نابع من داخل الفرد قبل قيام العامل المؤثر وهو الحاجة.

٣- إن الناس كثيراً ما يواجهون بتحدى السلوك العفوى الناجم ولا يستسلمون لنتائج حتمية كما تفرض النظريات السابقة.

٤- إن الناس من خلال تجاربهم تعلموا كيف يتوقعون النتائج من الأحداث المحتملة، وكيف يتعاملون معها، ومن ثم يوجهون استجابتهم مقدماً للأحداث عندما تحصل. لذلك فإن السلوك ليس أمراً حتماً وإنما هو نتيجة منطقية مخطط لها فى كثير من الأحيان.

٥- إن الأفراد يتجاوبون مع القوى الدافعة حسب قوتها وليس حسب ترتيبها المقترح، وقد تختلف قوة العامل الحافز الواحد من شخص إلى آخر ومن وقت إلى آخر.

وتعد النماذج التطبيقية لهذه النظرية فى ضوء هذه الفرضيات أكثر تعقيداً. ولا نرى داعياً للتفصيل فى هذا المقام أكثر من هذا القدر.

# مراجع الفصل الثانى



1- Blumberg, A. & Greenfield W., **the Effective Prunciple, Prespectives an School Leadership**. Allyn and Bactor, Boston, 1990.

2- Klausmeier, Herbert J. & Ripple Richard E. **Learning and Human Abilities**, Harper and Row pubtisher. 3rd ed. 1972.

3- Terry and Franklin, **Principles of Management**, Richard Erwin Inc wood III 8th el.

4- Jack Duncan, w. **Great. Ideas in Management**, Jossey-Boss Inc. 1989.

5- Owen, R. **A New view of Societly**. (New York: E.Bliss and while) 1985.

٦- أحمد البستان، حسن جميل طه، مدخل إلى الإدارة التربوية. ط٢ (الكويت: دار القلم) ١٩٨٩.

٧- على عسكر، محمد الأنصارى، علم النفس البيئى - تفسير نفسى للعلاقة بين البيئة والسلوك البشرى (الكويت: دار البحوث العلمية) ١٩٨٣.

٨- على عسكر، جعفر العريان، السلوك البشرى فى مجالات العمل، (الكويت: ذات السلاسل). ١٩٨٢

9- Owens, pp, 149-173.

10- Terry and Franklin, **Principles of Management,** Richard P. Erwin Inc. Home Wood III. 8th ed., 1982. p. 114.

11- Terry and Franklin, pp. 125-126.

12- Klausmeier, Herbert J. and Ripple, Richard E. **Learning and Human Abilities,** Harper and Row Publisher. Third Edition, 1972 p. 316.




# أسس الإدارة المدرسية وأهميتها

# الفصل الثالث

# أسس الإدارة المدرسية وأهميتها

**مقدمة :**

أصبحت التربية اليوم مسئولية وطنية وقومية، ولذلك فإن العملية التربوية عبارة عن عملية إستثمار وتنمية الموارد البشرية فى الدولة. ومن هذا المنطلق فإن التربية تضع أهدافها وترسم خططها وسياساتها لإمداد برامج التنمية سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية بحاجاتها من الموارد البشرية الفعالة. وفى وقت أصبح فيه التقدم الإدارى معياراً للحكم على تقدم الدول ورقيها. فإن التربية كعملية إستثمار للمجتمع فى حاجة ماسة لإدارة فعالة قادرة على قيادة العمل التربوى لما يحقق رقى المجتمع ويدفع عجلة التقدم والنمو الاجتماعى والاقتصادى.

وللإدارة المدرسية دور تربوى وتعليمى هام من حيث إنها الإدارة المناطة بتنفيذ السياسة التعليمية بأهدافها ومراميها. وحيث أن المدرسة هى أصغر تشكيل إدارى فى النظام التعليمى فإن مسئوليتها مباشرة تجاه المجتمع، مما يجعل عملها التربوى ووظيفتها تمس كل فرد فى المجتمع. لذلك فإن نجاح أو فشل المدرسة فى تأدية وظائفها وأهدافها يحدد نجاح أو فشل النظام التربوى.

وتقوم الإدارة المدرسية من خلال وظائفها ومسئولياتها بقيادة العمل التعليمى والتربوى فى المدرسة، ذلك أن الإدارة المدرسية هى الموجه لسلوك ونشاطات الأفراد بالمدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية. وهى بعملها هذا تقوم بالتأثير فى كل فرد ولذلك فإن دور الإدارة المدرسية فى العمل التربوى دوراً فريداً من نوعه، ولذلك فإننا لا نبتعد عن الحقيقة فى شئ إذا زعمنا أن نجاح الإدارة المدرسية فى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة للمدرسة. ما هو إلا دليلاً على نجاح العملية التربوية فى أداء مهماتها ووظائفها.

انطلاقاً من هذا فإنه من الضرورى إعطاء الإدارة المدرسية إهتماماً أكبر عند تخطيط العملية التربوية، والإهتمام بتوفير وإعداد الكفاءات الإدارية الفعالة التى تقود العمل التربوى بالمدرسة نحو النجاح، وتحقيق الأهداف والغايات التربوية.

وإدراكاً منا لأهمية الدور التربوى الذى تقوم به المدرسة وتعهدها الناشئة بالتربية وإعدادهم للحياة الحاضرة والمقبلة فى المجتمع، وما يتطلبه هذا الدور من أن تركز المدرسة عملها حول التلميذ وتوفر له كل الظروف والإمكانيات التى تساعد على توجيه نموه العقلى والبدنى والروحى. ولذلك فإن النظرة الحديثة إلى العملية التربوية أصبحت تؤكد على عملية نمو التلميذ وتكوين شخصيته من جميع النواحى الجسمية والعقلية والإنفعالية، وهنا ظهر دور المدرسة فى تهيئة الخبرة المربية للطالب. ومساعدته على الإختيار من الخبرات المربية ما يحقق نمو شخصيته مما يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع والرقى.

ولقد كان لهذا التوجة أثره فى أن أصبحت الإدارة المدرسية تركز إهتمامها على التلميذ ، وتعمل على مساعدته للتمتع بطفولته وحل مشكلاته اليومية وإعداده لمسئولياته فى حياته الحاضرة والمقبلة فى إطار الحياة الاجتماعية التى يعيشها فى مجتمعه .

ولكى تقوم المدرسة بمهامها التربوية - التى أشرنا إليها - بشكل فعال، تحتاج إلى إدارة مدرسية تستطيع أن تؤدى تلك المهمات بدرجة عالية من الفعالية والإتساق. وهذا لا يمكن تحقيقه إلا إذا توافر فى أداء الإدارة المدرسية الأسس اللازمة للإدارة الناجحة والتى نوردها كالتالى :

## الأسس العامة للإدارة المدرسية الناجحة

الحكم على مدى نجاح الإدارة المدرسية فى تأدية وظائفها وأهدافها، يتطلب أن تعمل الإدارة المدرسية على تحقيق الجوانب التالية التى تعتبر معياراً للأداء الناجح للإدارة المدرسية الناجحة.

**١- قدرة الإدارة المدرسية على قيادة العمل المدرسى نحو تحقيق الأهداف التربوية والسياسات التعليمية الموكلة لها. وذلك بقيادتها تنفيذ البرامج التعليمية بالمدرسة بدرجة عالية من الإتساق والفعالية.**

إن هذا يتطلب من مدير المدرسة بصفته القائد والموجه لعمل المدرسة أن يكون ملماً إلماماً تاماً بالأهداف العامة للنظام التربوى الذى يعمل به، وبأهداف المدرسة والمرحلة التى يشتغل بها، وذلك ليستطيع القيام بعملية توجيه سلوك الجماعة عندما يكون بصدد الإختيار من بين الإستراتيجيات التعليمية ما يحقق أهداف التربية بشكل عام وأهداف مدرسته بشكل خاص. ومن جانب آخر فإن هذا العمل يتطلب من مدير المدرسة أن يكون قادراً على تنمية روح القيادة لأعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة، وأن يعمل مع الجماعة بشكل ديمقراطى، وتعاونى وذلك بإشراك المجموعة فى وضع السياسة التعليمية فى المدرسة، وتنفيذ ومتابعة البرامج التعليمية بالمدرسة، بما يتفق مع الأهداف والأغراض التربوية والإجتماعية التى تم تحديدها بشكل مشترك، وإن نجاح مدير المدرسة فى أداء مثل هذا الدور يتطلب من مدير المدرسة أن يكون ذا ثقافة تربوية واسعة، وعلى درجة من المعرفة بالتربية الحديثة وتطورات الفكر التربوى الحديث، وأن تكون لديه خلفية تربوية عن النظام التربوى السائد فى بلده وفى البلاد الأجنبية الأخرى، كذلك يجب أن يكون قادراً على تحليل وتبين العوامل الإجتماعية والإقتصادية المؤثرة فى عمل التربية بشكل عام وعمل مدرسته بشكل خاص.

كما يجب على مدير المدرسة أن يكون قادراً على أن يكون قائداً وميسراً ومذللاً للصعاب التى تعترض المدرسين أثناء قيامهم بمهامهم التعليمية والتربوية.

إن إشتراك المدرسين فى وضع الأهداف التعليمية ورسم السياسة التعليمية فى المدرسة، له أكبر الأثر فى تفانى كل منهم وإحساسه بمسئوليته الكبيرة عن تنفيذ تلك الأهداف بشكل فعال وناجح، ولا شك أن هذا سوف يزيد من إحساس المدرسين بتحقيق ذاتهم ويدفعهم إلى أن يعملوا على الابتكار والإبداع فى عملهم

طالما أتيحت لهم فرصة التخطيط وإتخاذ القرار فى عملهم. كل هذا يزيد من قدرة الإدارة المدرسية على أداء عملها ويحقق فعاليتها.

**٢- الإدارة المدرسية ودورها فى إضفاء جو من العلاقات الإنسانية والعمل على رفع الروح المعنوية لجميع العاملين بالمدرسة.**

إن للإدارة المدرسية دوراً كبيراً فى إيجاد الظروف النفسية المريحة والمرضية والحافزة على العمل لجميع العناصر المشتركة فى العمل المدرسى من طلاب ومدرسين وعاملين. ويعتبر المناخ المدرسى أو البيئة التعليمية والإجتماعية بالمدرسة هى محصلة ناتجة عن عملية الإدارة المدرسية والتى يرسم خطوطها وينفذها مدير المدرسة والهيئة الإدارية بالمدرسة. ولما كان شعور أعضاء المؤسسة له دوراً كبيراً فى تحديد المخرجات العائدة من عملهم، وفى نوعية وكفاية عملهم. فإنه عند دراسة العوامل المؤثرة فى خلق شعور الأفراد تجاه عملهم تبرز أهمية نوعية القيادة الإدارية وأساليبها فى التعامل مع أعضاء المؤسسة لتمثل العنصر الأكثر أهمية فى عملية خلق المناخ التعليمى بالمؤسسة. ولذلك فإن مدير المدرسة بصفته القائد والموجه لعمل المدرسة مسئول مباشرة عن نوعية العلاقات والمشاعر السائدة فى المدرسة من قبل الطلاب والمدرسين.

ولذلك فإن هناك نوعين لمناخ الإدارة المدرسية الناتج عن تفاعل القيادة المدرسية وأعضاء المدرسة من تلاميذ ومدرسين، الأول تسوده روح الإنقباض والقلق والتوتر وعدم الرضى وهذا ما يسمى **المناخ المنغلق** Colse Climate وهذا النوع من المناخ يسيطر على المدارس التى يستبد فيها مدير المدرسة بالسلطة والعلاقات الإنسانية عند تعامله مع الأفراد. ومناخ مدرسى كهذا غير مرغوب فيه ولا تتحقق فى ظله فعالية المدرسة كمؤسسة تربوية.

أما النوع الثانى للمناخ المدرسى فهو **المناخ المفتوح** Open Climate وهو المناخ المرغوب فيه. وفى هذا النوع من المناخ تسود روح الديمقراطية والمشاركة الجماعية. فمدير المدرسة هنا يعمل على تسهيل العمل المدرسى دونما إرهاق لمدرسيه. فهو يحترم شخصية مدرسيه وتلاميذه. وهذا يتمثل فى عملية تقبله

لأفكارهم ومقترحاتهم وإهتمامه بمشكلاتهم، وتشجيعه لأوجه النشاط الإجتماعى وإقامة علاقات الصداقة بينه وبين مدرسيه ويتقبل مشاعرهم ويعمل على كسب ثقتهم فيه.

فى مثل هذه البيئة فإن كل فرد فى المدرسة يشعر بأنه مقبولاً ومرحباً به وأنه جزء من المجموعة وإن نجاحه وتقدمه يرتبط بنجاح المدرسة ككل. وأن سر نجاح المدرسة إنما يكمن فى نجاح مدير المدرسة وتطوره بشكل يحقق نموه المتكامل.

ونتيجة لسلوك الإدارة المدرسية المتميز بالديمقراطية والمشاركة الفعالة للجماعة، فإن الخاصية الفريدة والمميزة للجماعة فى هذا المناخ هى التحمس والتوقد لأداء العمل حيث تسود الروح المعنوية العالية والرضى .

ولا شك أن خلق الروح المعنوية العالية بحيث يشعر الجميع بالرضى والإنتماء للمدرسة يتطلب أن توالى الإدارة المدرسية عملية الإتصال Communication أهمية قصوى، وأن يقوم مدير المدرسة بفتح قنوات الإتصال بينه وبين العاملين بالمدرسة وبينه وبين تلاميذه، فمن مسئولية مدير المدرسة أن يستمع إلى شكاوى مدرسيه وتلاميذه، وأن يتفهم رغباتهم ويتقبل آرائهم وأفكارهم، كذلك عليه أن يطور قنوات الإتصال ووسائل جمع البيانات والمعلومات بالمدرسة، وذلك لحل ما يطرأ من مشكلات مدرسية، سواء كانت للمدرسين، أو التلاميذ.

**٣- الإدارة المدرسية كمهارة لتنظيم العمل وخلق روح العمل الجماعى :**

إن من أهم الوظائف التى تقوم بها الإدارة المدرسية وظيفة تنظيم الجهود البشرية بالمدرسة لإنجاز الأهداف التربوية التى تسعى المدرسة لتحقيقها. فإهتمام الإدارة المدرسية فى الوقت الحاضر. هو بالعمل مع الناس بأفضل السبل وتنسيق جهودهم بشكل متضافر ومتكامل مما يعود على الأفراد بالنمو ويعود على المدرسة بالفاعلية. إن مهمة الإدارة المدرسية أن توجه عمل المجموعة وأن تنمى فيهم خاصية العمل التعاونى والتخطيط المشترك للعمل، حيث أن

الأفراد ينمون وتزداد قابليتهم لإكتشاف العلاقات وتزداد خبراتهم عندما يعملون بشكل جماعى وهذا يجعل أداء الجماعة أداء أفضل وأكثر فاعلية.

فمن مسئوليات مدير المدرسة أن يكون قادراً على توجيه سلوك المجموعة نحو أغراض وأهداف المدرسة عند الإجتماع لتخطيط العمل، كذلك يجب عليه أن يكون على درجة من الوعى والمعرفة بحيث يستطيع أن يساعد الجماعة على تحليل وتقويم أهدافها. كما أنه من الدلائل الهامة على توفر المهارة الإدارية، أن تتوفر لدى مدير المدرسة القدرة على توزيع العمل داخل المجموعة توزيعاً عادلاً، يراعى فيه قدرات الأفراد وإمكاناتهم بطريقة موضوعية، كذلك لابد لمدير المدرسة أن يكون قادراً على أن يضع معايير للأداء الجيد وأن يكون قادراً على تقويم أداء العاملين تحت إدارته وتوجيههم الوجهة السليمة .

إن قدرة مدير المدرسة على تنظيم العمل الجماعى وتوجيه المجموعة إلى العمل التعاونى لهو من أكثر المهارات الإدارية أهمية فى تحديد مستوى العمل المدرسى التعاونى مع المجتمع المحلى. ذلك أن مدير المدرسة إذا كان قادراً على جعل الأفراد يعملون مع بعضهم، وعلى الاستفادة من جهود المهتمين بعمل المدرسة من آباء ومدرسين ومتطوعين من المجتمع المحلى فى تنمية أداء المدرسة وتحسين خدماتها لطلابها وللمجتمع المحلى، فإنه يكون قد حقق غاية كبرى من غايات المدرسة وهدفاً من أهم أهداف التربية.

إن عملية تنظيم نشاطات الأفراد بالمدرسة وتوزيع العمل والمسئوليات عليهم، وتوجيه سلوكهم نحو تحقق الهدف، والقدرة على توجيه سلوك الأفراد نحو العمل الجماعى، وتنسيق وقيادة الجماعة يعتبر من الأسس الهامة للعمل الإدارى الناجح بالمدرسة.

**٤- مسئولية الإدارة المدرسية عن توفير الظروف الملائمة لأداء العمل :**

إن من مسئولية الإدارة المدرسية أن تعمل على تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على قيام المدرسة بأداء واجباتها على الوجه الصحيح ومن هذه الظروف ما يلى :

أ ) يجب على الإدارة المدرسية أن تعمل على خلق روح الود والإنتماء إلى المؤسسة وذلك بأن تعمل على إشراك الفرد فى العمل المدرسى وأن يحس بانتسابه للجماعة المدرسية، وأن تعاملهم بالتساوى وأن تشعر كل فرد منهم بأنه مرغوب فيه.

ب) كما يجب على الإدارة المدرسية أن تسعى إلى خلق الثقة بين أعضاء هيئة المدرسة بعضهم بعضاً، وبين المدرسين والإدارة المدرسية، وهذه الثقة إنما تكتسب بواسطة القدوة الحسنة فى التعامل مع الأفراد والإلتزام بالموضوعية وعدم التحيز فى المواقف المختلفة من العمل المدرسى. والإدارى الجيد هو الذى يستطيع أن يكسب ثقة مدرسيه وتلاميذه. وذلك بالإنصات الجيد لمشاكل الأفراد، وتشجيعهم على مناقشة مشكلاتهم والتحدث عما يؤرقهم، والتزام السرية التامة تجاه مشكلات الأفراد، إن التشكيك فى الأفراد، وتداول سيرة الزملاء بالحديث والتسلية له أكبر الأثر فى خلق عدم الثقة بين مدير المدرسة ومدرسيه.

جـ) وعند قيام مدير المدرسة بعملية توزيع المسئوليات والأعمال على المجموعة يجب أن يضع فى اعتباره قدرات الأفراد وإمكانياتهم ويجب أن يضع الشخص المناسب فى المكان المناسب. ذلك أن وضع الأشخاص فى الأماكن التى لا تتناسب مع قدراتهم وميولهم، قد يكون مصدراً لخلق المشاكل، وعدم فاعلية أولئك الأشخاص فى أداء المهمات الموكلة إليهم على الوجه، الأكمل، كما أن ذلك قد يؤدى إلى تعطيل نمو الأفراد. ولذلك فإن من مهمة مدير المدرسة إذا أوكل إلى أى فرد عملاً، أن يقوم بعملية شرح وتوضيح المهمات والمسئوليات المتوقعة من ذلك الفرد نظير قيامه بتلك المهمة، وأن يسعى إلى تفهم حاجات الأفراد وإمكانيات قيامهم بأداء الأعمال التى يناطون بها.

**٥- إستخدام الإستراتيجيات المناسبة عند إتخاذ القرار :**

إن اتخاذ القرارات الإدارية يعتبر من المهمات الرئيسية لمدير المدرسة. ولذلك فإن عملية الإدارة المدرسية لا تخرج عن كونها عملية إتخاذ للقرار. وللقرارات

التى يتخذها مدير المدرسة أثرها فى أداء المدرسة وإنجازها للأهداف التربوية من جهة، ومن جهة أخرى فى نوع العلاقات الإنسانية بين مدير المدرسة ومدرسيه.

والإدارى الناجح هو الفرد القادر على الإختيار من بين إستراتيجيات إتخاذ القرار ما يناسب الموقف. ولذلك فإن من واجبه قبل أن يقوم بعملية إتخاذ القرار ان يجرى تقويماً وتحليلاً لعملية إتخاذ القرار ودراسة الجوانب المختلفة للقرار ومدى تأثيره فى الأفراد. وإمكانية مشاركة المجموعة فى إتخاذ القرار، وما هى درجة إستعداد المجموعة للمشاركة فيه؟ وما هى النتائج المترتبة على هذا القرار، إذا ما اشتركت المجموعة فى عملية إتخاذ القرار، أو أنه قام بعملية إتخاذ القرار منفرداً؟ كذلك لابد هنا من الإشارة إلى أهمية الزمن المتاح لعملية إتخاذ القرار فى إختيار إستراتيجية إتخاذ القرار .

فمدير المدرسة إذا ما قام بعملية تقويم وتحليل مواقف إتخاذ القرار فإنه يستطيع أن يختار الإستراتيجية المناسبة لإتخاذ القرار القائم على أفضل ناتج Maximizing .

فهناك من القرارات ما يستدعى من مدير المدرسة أن يقوم باتخاذها منفرداً وهذه القرارات قد تكون من المسؤليات المباشرة لمدير المدرسة، والتى لا تدخل فى حدود سلطة المجموعة ومن ثم فإن عملية إشراكه لمجموعة فى القرار قد لا يعود بفائدة تذكر على نتاج القرار. أو إن إشراك المجموعة فى عملية القرار قد يقابل بالرفض أو عدم الإهتمام من قبل المجموعة. وقد يقوم مدير المدرسة بإتخاذ القرار منفرداً إذا ما كان القرار سريعاً ويستدعى البت فيه بأقصى سرعة وعلى الأخص إذا كان لدى مدير المدرسة المعلومات اللازمة لإتخاذ القرار.

وهناك من القرارات ما يستدعى أن يقوم مدير المدرسة بإشراك المدرسين أو التلاميذ أو ذوى الشأن من العاملين فى عملية إتخاذ القرار ولعملية إشتراك المجموعة فى صنع القرار الآثار التالية على المجموعة :

١ - إن مشاركة المجموعة فى عملية اتخاذ القرار يزيد من تحمل المجموعة المسئولية لعملية تنفيذ القرار.

٢ - إن عملية المشاركة فى إتخاذ القرار تنمى فى الأفراد عملية المبادأة والمساهمة الفعالة مع الجماعة والإيجابية فى التفكير فى حل المشكلات وطرح الحلول وتقييم آراء وأفكار الفرد بالنسبة للمجموعة.

كما أن المدير مسئول عن توفير البيانات والمعلومات اللازمة لإتخاذ القرار عندما يشرك المجموعة فى عملية إتخاذ القرار، للوصول إلى أفضل الحلول. ذلك أن المجموعة اذا لم تتوفر لديها المعلومات الكافية لإتخاذ القرار فربما أدى ذلك إلى إتخاذ الجماعة قراراً خاطئاً.

**٦- مواكبة التغيير والقدرة على استخدام التكنولوجيات الإدارية :**

يقاس نجاح المؤسسات وتطورها بتقدمها الإدارى وقدرة إدارتها على التغير والتجديد المستمر. والمدرسة بصفتها من مؤسسات المجتمع تتأثر بما يدور حولها فى المجتمع من تغيرات فى جوانب الحياة المختلفة. ولذلك فإن سر نجاح المدرسة كمؤسسة إجتماعية تعليمية تربوية. يكمن فى قدرة إدارتها على الأخذ بأساليب التطور بما يحقق التوازن بين ما تقوم به المدرسة وما يسود فى المجتمع من إتجاهات وتطورات. ولذلك فإن مسئولية الإدارة المدرسية أن تعمل على الأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة والمتطورة. وفى وقت بات فيه التقدم والنجاح الإدارى معياراً لنجاح المؤسسات ورقيها فى أداء وظائفها. فإن الإدارة المدرسية الناجحة هى الإدارة القادرة على تطوير أساليبها الإدارية، وذلك بإستخدام التكنولوجيا الإدارية بما يتناسب مع إمكاناتها المادية والبشرية. ونقصد هنا بالتكنولوجيا الإدارية «تطبيق المعرفة فى الأغراض العلمية، وهى عبارة عن مجموعة المعارف والأساليب العلمية المنظمة التى تطبق لمواجهة مشكلات عملية فى مجال الإدارة بغية حلها، وليس من الضرورى أن يستلزم هذا وجود الآلات المعقدة» .

وتنقسم التكنولوجيا الإدارية إلى ثلاثة أقسام رئيسية **وهى التكنولوجيا الإدارية العقلية، والتكنولوجيا الإدارية الإجتماعية والتكنولوجيا الإدارية الآلية.**

ولكى تقوم الإدارة المدرسية بأداء دورها الفعال والناجح فإن ذلك يستوجب على الإدارة المدرسية أن تتبنى أساليب التكنولوجيا الإدارية العقلية متمثلة فى طرق تحليل النظم. والإدارة بالأهداف وأسلوب بيرت، وطريق البحث الإجرائى، وتحليل الكلفة والفاعلية، والمحاكاة وغيرها من أساليب العمل الإدارى التى تجعل العمل الإدارى أكثر فعالية وكفاية.

كذلك يستوجب على الإدارة المدرسية أن تأخذ بأساليب التكنولوجيا الإدارية الإجتماعية والمتمثلة فى ديمقراطية الإدارة والمشاركة الجماعية وتوسيع فرص الحوار وتنمية العلاقات الأفقية والقيادة الجماعية وكذلك يستوجب على الإدارة المدرسية أن تأخذ بأساليب التكنولوجيا الإدارية الآلية وتطور أساليبها الإدارية مثل إستخدام الحاسبات الآلية فى الأغراض الإدارية المختلفة بما فيها حفظ المعلومات، وفى العمليات الإدارية والإحصائية .

وإذا ما استطاعت الإدارة المدرسية أن تنمى قدراتها وفعلياتها الإدارية باستخدام الأساليب التكنولوجية فى الإدارة. فإن هذا مؤشراً للإدارة المدرسية الناجحة والقادرة على أن تطور من أساليبها وتؤدى وظائفها بصورة أفضل.

**٧- قدرة الإدارة المدرسية على القيام بعملية التقويم :**

من المهارات الأساسية التى تحدد نجاح مدير المدرسة فى أداء مهماته الإدارية، مهاراته فى عملية التقويم، ذلك أن مدير المدرسة يحتاج إلى عملية التقويم فى معظم واجباته بالمدرسة. فهو يقوم بعملية تقويم الخطط ومراجعتها ووضع المعايير التى يمكن من خلالها القيام بعملية قياس الأداء وتقويمه فى ضوء الأهداف. كذلك يحتاج مدير المدرسة إلى تقويم الآراء والأفكار المقدمة من الجماعة قبل إتخاذ القرار. كذلك يحتاج مدير المدرسة إلى مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تقويم أداءهم، كما يحتاج إلى تشجيع وإرشاد معلميه إلى أساليب ووسائل التقويم الذاتى.

ومن أهم واجبات مدير المدرسة قيادة عملية تقويم التلاميذ، والقيام بعملية

تقويم العملية التعليمية بشكل عام. ولذلك فإن من واجبات مدير المدرسة الناجح أن يكون قادراً على قيادة عملية التقويم بشكل يقود إلى نجاح وتطوير العمل المدرسى.

## مستقبل الإدارة المدرسية فى العالم العربى :

لا يمكن النظر إلى الإدارة المدرسية، بصورة منفصلة عما تعيشه الإدارة التربوية من ظروف كذلك لا يمكن معالجة الإدارة التربوية دون النظر إلى التربية والأحوال الإدارية بشكل عام فى المجتمع العربى.

وعلى الرغم من كل الجهود التى بذلت وتبذل فى العالم العربى فى معركته ضد التخلف من أجل تطوير إدارته فإن من الصعب الذهاب إلى القول بأن العالم العربى تمكن من أن يخلق إدارة عصرية متقدمة سواء فى مجال الإدارة العامة أو فى مجال التربية، ولذلك فإن أى خطة توضع لتطوير التربية فى المجتمع العربى يجب إن تتناول عملية تطوير الإدارة التربوية كعنصر أساسى لأى تطوير أو كمدخل لإستراتيجية التطوير التربوى .

إن التربية فى البلاد العربية تعيش أزمة وهذه الأزمة تتمثل أبعادها فيما يلى:

أ ) قصور الإدارات التعليمية سلفاً عن مواكبة التطورات الحاصلة فى التعليم وإتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة.

ب) بعد هذه الإدارات عن مجرى التطور فى علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات التكنولوجيا، فى تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها.

جـ) عجز الإدارات التربوية بأساليبها وطرائقها ومحتواها وأدواتها الحالية عن القيام بعملية التمهيد للتطورات التعليمية والتربوية المنتظرة والمتوقعة خلال السنوات القادمة .

وعند إلقاء الضوء على مستقبل التربية فى البلاد العربية خلال السنوات القادمة فإننا سوف نتبين :

١- أنه من المفروض أن تستوعب النظم التعليمية فى البلاد العربية قرابة نصف أطفال الأمة العربية بين السادسة والثانية عشرة ما زالوا خارج المدرسة الابتدائية.

٢- المفروض أن يستوعب التعليم المتوسط والإعدادى ثلثا شباب هذه الأمة بين الثالثة عشرة والخامسة عشرة ما زالوا خارج هذه المرحلة، خصوصاً وأن النية فى البلدان العربية تتجه إلى مد التعليم الإلزامى إلى هذه المرحلة (الإعدادية) أضف إليه ما يستجد من أعداد فى الفئات العمرية المذكورة بسبب النمو الطبيعى المتوقع للسكان.

* وبسبب زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم الثانوى والعالى. فإنه يتوقع أن يتضاعف حجم التعليم فى هذه المرحلة.

* من المتوقع أن تستقبل الأمة العربية القرن الواحد والعشرين، وهى أمة متعلمة، بعد إزالة أمية ٧٠٪ من مجموع الكبار فى سن ١٥ سنة فأكثر خلال السنوات القليلة المقبلة.

* كذلك فإن الطلب على التربية سوف يزداد من قبل ملايين الكبار المتعلمين وذلك بإحساسهم بالحاجة إلى إعادة تربيتهم ليكونوا أقدر على مواجهة مطالب الحياة المتغيرة.

* من هذا يتضح أن صناعة التعليم فى البلدان العربية سوف تتضاعف حجماً وضخامة، ومع هذه الزيادة سوف تتضاعف أعداد المؤسسات التعليمية. وما سيترتب عليه من تضاعف الحاجة إلى الكوادر الإدارية والتعليمية المدربة، والقادرة على القيام بأعباء التربية.

* أما من حيث نوعية التعليم فإنه ينتظر أن يشهد التعليم فى البلاد العربية تحسناً في نوعيته، ورفع مستواه وزيادة فعاليته. ومن المحتمل أن تتجاوز هذه التحسينات محتوى التعليم ووسائله وأدواته وأهدافه، لتتناول بالتطوير بيئات التلاميذ الاجتماعية وعلاقة التعليم بالمجتمع. وسيزداد تلاؤم التعليم مع الحياة بشكل عام ومطالب التنمية الاجتماعية والاقتصادية بشكل خاص.

* كذلك من المتوقع أن يدخل العالم العربى فى السنوات القليلة القادمة ميدان الإستحداث والتجديد فى التربية، وذلك بتبنى الأنظمة العربية لبعض الإتجاهات التربوية الحديثة مثل التربية المستديمة، والمدرسة بدون أسوار، والجامعات المفتوحة واللامدرسية، والتعليم عن طريق وسائل الإتصال الجماهيرى، والتعليم المتعدد الوسائط.
* إن كل هذه التطورات المتوقعة سوف يصاحبها تضاعف فى ميزانيات التعليم والإنفاق على التعليم هنا - لابد من الاشارة إلى أن إنخفاض أسعار النفط فى السنوات الأخيرة ومؤثراتها على ميزانيات الدول العربية النفطية سوف يكون لها شأنا فى التأثير فى عمل التربية فى المستقبل وتمويل مشاريع وخطط التوسع التربوى - مما سيكون له أبلغ الأثر فى تطور التربية فى العالم العربى فى تلك الدول.

بعد ذلك الإستعراض لأبعاد ومستقبل التربية فى البلاد العربية فإن التساؤل الذى يرد إلينا هنا هو :

ما هى التغييرات الحاصلة فى مسئوليات الإدارة المدرسية فى ضوء توقع الإتجاهات المستقبلية للعمل التربوى فى البلاد العربية؟

إن ظروف التربية العربية المستقبلية وإتجاهاتها سوف تفرض على الإدارة المدرسية أن تقوم بمسئوليات جديدة، مختلفة تماماً عما تقوم به حاليا من مسئوليات وواجبات. وهذا التغيير فى عمل الإدارة المدرسية سوف يتصاحب مع التغييرات الحاصلة فى التربية، ومن الممكن أن نسوق التغييرات التى نتوقع أن تحدث فى مسئوليات الإدارة المدرسية كالتالى :

١- أنه نتيجة لتغيير الفلسفة التربوية والأخذ بالإتجاهات التربوية الجديدة مثل التربية المستديمة، والمدارس اللاصفية .... وغيرها، فإن مثل تلك الإتجاهات سوف تتطلب من المدرسة أن تعيد النظر فى أهدافها ووظائفها ونشاطاتها. مما سيجعل عمل المدرسة مختلفاً عما عليه فى الوقت الحاضر، وهذا سوف يستدعى من الإدارة المدرسية أن تكون قادرة على فهم خصائص وأساليب

عمل المدرسة في ضوء ما تم تبنيه من فلسفات وأن تكون قادرة على أن تخطط وترسم السياسات المدرسية في ضوء تلك الفلسفات بما يخدم أهداف ووظائف المدرسة. وكذلك أن تقوم بعملية تنفيذ وتطبيق تلك السياسات في الواقع العملي. وأن يتم تنفيذ العمل بما يتفق وروح الفلسفة التربوية والأهداف المدرسية.

٢- إن تبنى الإتجاهات التربوية الحديثة مثل عملية التعليم المستمر وتفريد التعليم وما تتطلبه تلك العملية من عمل تعاوني بين المدرسين والتلاميذ. وزيادة حرية المعلم في اختيار خبرات المنهج، وما يقتضى ذلك من ضرورة مشاركة الإدارة المدرسية في توجيه عمل المدرسين التعاوني والفردي، وتقديم المشورة والإرشاد الفني للمدرسين، بما يسهل العملية التعليمية، ويضمن تنفيذ السياسة التعليمية والوصول بالعملية التعليمية إلى أهدافها. وعليه فإن من المتوقع أن تزداد مسئولية مدير المدرسة القيادية تجاه البرامج التعليمية. ولذلك فإن مدير المدرسة سوف يحتاج إلى الإلمام والمعرفة التامة بالبرامج التعليمية وطرق توجيه العمل التعليمي والتربوي للمعلمين، كما أن هذا العمل سوف يستدعى من مدير المدرسة أن يكون ملماً بالنظريات والفلسفات التربوية المختلفة وطرق العمل الإداري في إطار تلك الفلسفات والنظريات.

٣- إن تقدم المجتمع العربي وما سيسفر عنه ذلك التقدم من إتجاهات ديمقراطية سوف تفرض نفسها على التربية بصفة عامة وعلى المدرسة بصفة خاصة. ولذلك فإنه يتوقع للإدارة المدرسية أن تعيد النظر في أساليب إدارتها بما يتماشى مع الأساليب الديمقراطية في الإدارة، وما تستدعيه من إستخدام أساليب وطرق إدارية مختلفة مثل الإدارة بواسطة الفريق، وإشراك المجموعة في إتخاذ القرار وتحمل المسئولية، وتفويض السلطة للمجموعة، وتوفير العلاقات الإنسانية الطيبة بالعمل المدرسي ... إلى غير ذلك من الأساليب وطرائق الإدارة.

٤- فى إطار الأسلوب الجديد لعمل المدرسة. وفى ضوء الفلسفة التربوية المستقبلية سوف يزداد التعاون بين البيت والمدرسة من جهة وبين المدرسة والمجتمع المحلى والبيئة المحيطة من جهة أخرى، وسوف تستفيد المدرسة من مصادر المجتمع المتاحة، وسوف تبرز مشاركة المجتمع فى العمل المدرسى بشكل أكبر. كل هذا سوف يستدعى من الإدارة المدرسية أن تكون قادرة على الإستفادة بأقصى طاقتها من إمكانات المجتمع المادية والبشرية المتوفرة لها. كما أن من مسئوليات الإدارة المدرسية التخطيط ورسم الإستراتيجيات المختلفة التى سوف تنفذها من أجل خلق تعاون أفضل وأمثل بين المدرسة والمجتمع المحيط بالمدرسة. كما أن من مسئولية الإدارة المدرسية التخطيط والسعى لفتح أبواب المدرسة على المجتمع وإقامة قنوات الإتصال بينها وبين أسرة كل تلميذ بالمدرسة.

٥- ومع اتجاهات المستقبل ومع ما سوف يستجد فى العمل المدرسى من تطورات سبق الحديث عنها فإنه من المتوقع أن تزداد مسئولية الإدارة المدرسية بالنسبة لدورها فى حل المشكلات التى تعترض العمل التربوى. سواء كانت تلك المشكلات متعلقة بالمواد والمصادر، أو كانت متعلقة بمشكلات الطلاب التهذيبية، أو بمشكلات العلاقة بين البيت والمدرسة، أو المشكلات الإدارية والفنية الأخرى وسوف تكون من مسئوليات الإدارة المدرسية أن تتولى عملية التخطيط لحل المشكلات المختلفة - التى من شأنها أن تعرقل العمل المدرسى - بالطرق التى تضمن حلها، بحيث تعود بأقصى ناتج. ذلك أن كثيراً من تلك المشكلات سوف تنشأ نتيجة لما سوف يتلازم مع التطور المستقبلى من مشكلات سوف تجد سبيلها بسبب حداثة الأساليب التربوية. أو بسبب سوء الفهم بين الأطراف المشتركة فى العمل المدرسى لتلك الأساليب.

٦- الأخذ بأساليب الثورة التكنولوجية، ومن أكثر التغييرات التى ستفرض نفسها على الإدارة المدرسية فى المستقبل، التغييرات الناشئة عن تطور التكنولوجيا الإدارية. ذلك أن الأساليب والطرائق القائمة على المفاهيم التقليدية فى

الإدارة المدرسية والمتبعة حالياً فى مدارسنا لن تكون ملائمة لفلسفة التربية ونوعية العمل التربوى فى المستقبل. لذلك يتوقع أن تأخذ الإدارة المدرسية على عاتقها مسئولية تبنى أساليب التكنولوجيا الإدارية بأبعادها الثلاثة وهى التكنولوجيا العقلية. والتكنولوجيا الاجتماعية والتكنولوجيا الآلية.

فسوف يكون من مسئوليات الإدارة المدرسية الأخذ بأساليب الإدارة التكنولوجية العقلية فى معالجة المسائل الإدارية. ومن هذه الأساليب الميزانية المبرمجة بديلاً عن الميزانية التقليدية، والتخطيط بديلاً عن الإرتجال فى العمل، ويمكن للإدارة المدرسية الإستفادة من الأساليب المتعددة مثل أسلوب الإدارة بواسطة الأهداف، وأسلوب برت، وتحليل الكلفة. وسوف تجد الإدارة المدرسية أن طبيعة المشكلات التربوية التى ستواجهها والتغيير والتنوع فى التعليم يفرض عليها ضرورة الأخذ بتلك الأساليب التى تعينها على أداء عملها بشكل أكثر فاعلية وأكثر إتقاناً.

ومن ناحية أخرى فإن المستقبل سوف يفرض على الإدارة المدرسية أن تدخل فى عملها أساليب التكنولوجيا الإدارية الإجتماعية. وهذا الجانب سوف يتطلب من الإدارة المدرسية أن تتبنى رؤى وأساليب جديدة فى العمل تعنى بالعلاقات الإنسانية بين الإداريين مع بعضهم وبينهم وبين الفئات الإجتماعية المختلفة المشاركة فى العمل المدرسى. ومن هذه الأساليب ديمقراطية الإدارة. والمشاركة الأهلية فى العمل المدرسى، وتنمية فرصة الحوار بين المدرسة والمجتمع بشكل عام، والأسرة بشكل خاص، وتنمية العلاقات الأفقية فى المدرسة، والقيادة الجماعية.

كما أنه يتوقع أن تعمل الإدارة المدرسية على زيادة مشاركة أولياء الأمور والمهتمين بعمل المدرسة.

ومما لا شك فيه أن التغييرات التكنولوجية الآلية بما ستفرضه على عمل المدرسة من آلات وتقنيات آلية، سوف تستخدم فى العمل التربوى، أهمها ما نشهده ويشهده العالم من إدخال الحاسب الآلى (الكمبيوتر) فى عملية التعليم

واستخدام معينات التدريس الآلية. وأن ظروف المستقبل سوف تفرض على الإدارة المدرسية أن تقوم بإستخدام الكمبيوتر (الحاسب الآلى) فى إنجاز مهماتها الإدارية. مما يحقق لها فعالية أكبر، كما أنه سوف يكون للحاسب الآلى فعالية فى معالجة المعلومات الخاصة بالطلاب وأحوالهم الإجتماعية ومستوياتهم الإقتصادية والأسرية، كما سوف يكون له فعالية بكل ما يتعلق بأفراد الهيئة التعليمية والإدارية من معلومات تراكمية سوف تفيد الإدارة المدرسية فى إجراء عملية التقويم فى حالة ترشيح أعضاء الهيئة التعليمية للترقيات وبرامج التدريب أثناء الخدمة، كما أن إستخدام الحاسب الآلى فى عمل الإدارة المدرسية سوف يتيح للمدرسة عملية إستخدام المعلومات، وتوفير الإحصاءات المختلفة عن أحوال الطلاب والمدرسين بالمدرسة، كما آنه سوف يسهل عملية تدفق المعلومات، وسهولة خزن المعلومات وإستخدامها.

بالإضافة إلى كل ما تقدم فإن الإدارة المدرسية سوف تجد نفسها مضطرة إلى الأخذ بأساليب التكنولوجيا الإدارية كى تقوم بدور أكثر فعالية. ذلك أن المستقبل سوف يتصاحب مع زيادة الطلب على التعليم، فى نفس الوقت فإن بوادر الأزمة الإقتصادية سوف تؤثر على كثير من البلاد العربية النفطية مما سيؤدى إلى إعاقة خطط التوسع الأفقى فى إنشاء المدارس. وهذا سوف يجعل تلك الدول ملزمة لإعتماد التوسع الرأسى وذلك عن طريق زيادة نسبة الإستيعاب بالمدارس مما سيلقى العبء على المدارس الموجودة بأن تقوم بزيادة استيعابها للتلاميذ، وهذا سوف يضاعف العمل الإدارى الذى تقوم به المدرسة ومن هنا فإن الأخذ بالإدارة التكنولوجية بما فيها من أساليب عقلية وإجتماعية وآلية سوف يسهل عمل المدرسة. وكفاءة عملها الإدارى، وفى نفس الوقت سوف يكون للتكنولوجيا أثرها فى تخفيض الكلفة حيث إنها ستقلل من عدد الموظفين الذى يختصون بالأعمال الإدارية والمكتبية.

٧- فى ضوء كل هذه التغييرات فى الإدارة المدرسية، فإن دور مدير المدرسة سوف يتغير حيث أن التغيير فى فلسفة التربية وما يتبعه من تغيير فى وظيفة

المدرسة ونشاطات الإدارة المدرسية سوف يفرض على مدير المدرسة أن يقوم بدور قيادى فى العمل التربوى لكل ما تعنيه كلمة القيادة من معانى فمتوقع من مدير المدرسة أن يتحمل مسئوليته القيادية فى قيادة البرنامج التعليمى ومتابعة تقدمه، كذلك سوف يكون لمدير المدرسة دوراً قيادياً فى توجيه عمل الجماعة المدرسية «من مدرسين وطلاب» وآباء. ولذلك فإن الدور القيادى لمدير المدرسة سوف يفرض عليه أن يعمل مع أولئك فى جو من العلاقات الإنسانية الفعالة التى تعتمد على الإحترام المتبادل. كما أن أهم دور قيادى سوف يفرض نفسه على مدير المدرسة هو قدرته على تبين مواطن الضعف فى قدرات كل فرد من معلمية والعمل على معالجة ذلك الضعف بواسطة عمليات التوجيه والإرشاد التى يقوم بها أو التخطيط مع المسئولين بالوزارة لترتيب دورة تدريبية للمعلمين الذين يعانون من ضعف أو تقصير فى جانب محدد. ويتوقع أن يلعب مدير المدرسة دوراً قيادياً فى عملية تنمية القوى البشرية، وذلك بترتيب وإقتراح البرامج التدريبية المساهمة فى نمو المعلمين فى مدارسهم وتحسين البرامج التعليمية.

ومن خلال كل ما تقدم فإننا نلاحظ أن مدير المدرسة سوف يستمر فى آداء واجباته وأدواره التقليدية بالمدرسة والتى نسوقها كالتالى :

١- إدارة شئون الهيئة التعليمية والعاملين بالمدرسة.

٢- إدارة شئون الطلاب.

٣- إدارة وتنظيم العلاقة بين البيت والمدرسة.

٤- إدارة الشئون المالية للمدرسة.

٥- متابعة المبانى المدرسية وأعمال الصيانة بالمدرسة.

٦- الأعمال الإدارية العامة بالمدرسة والمتمثلة فى تنظيم الإجتماعات، والإشراف والتوجيه وحل المشكلات الخاصة بالمدرسة والطلاب، والمشكلات التهذيبية للتلاميذ.

# مراجع الفصل الثالث



- انطوان حبيب رحمه: تطوير الإدارة التربوية فى الوطن العربى، ندوة الإدارة والتربية واتجاهات تحديثها فى الوطن العربى (دنش، ١٩٨٤).
- حسن مصطفى وآخرون: إتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية، (القاهرة: الانجلو المصرية) ١٩٧٧.
- محمد الغنام: التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوى: نحو استراتجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية، الإتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة التربوية (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج) ١٩٨١.
- وهيب سمعان، محمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، (القاهرة: عالم الكتب)، ١٩٧٥.
- نواف كنعان: القيادة الإدارية، (الرياض: دار العلوم)، ١٩٨٠.

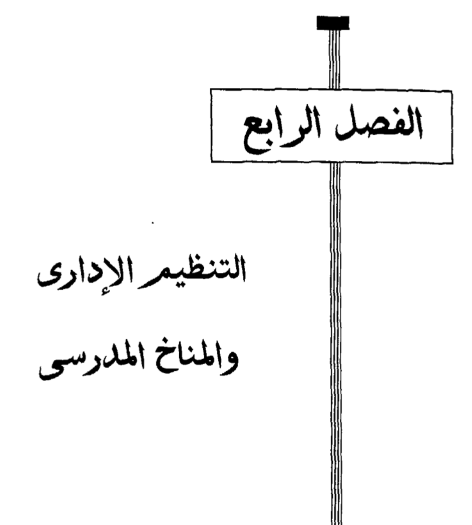
- Amdrew Halpin & Don B. Croft, the Organizatianal climate of School (chicago: Midwest Admnistration Center, University of Chicago) 1963.

- Wilkins, A.L., Bristow, N.J. "For Successful organizational culure: Haner Your past" **Academy of Managemet Exective,** 1987, 1, 107.

- وهيب سمعان، ومحمد منير مرسي، القاهرة – عالم الكتب، ١٩٧٥م، ص ١٠.

(1) Andrew Halpin and, Don B. Croft, The Organizational Climate of Schools, Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago, 1963, p. 175.

- حسن مصطفى وآخرون، إتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية، القاهرة - مطبعة الأنجلو ١٩٧٧م، ص ٢٦.
- نواف كنعان، القيادة الإدارية، الرياض / دار العلوم، ١٩٨٠، ص ٣٢١١٣٢٠.
- المرجع السابق، ص . ٣٢١
- محمد الغنام : التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوي، نحو استراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية، الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة التربوية، الرياض - مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٤، ص ٩١.
- انطون حبيب رحمه : تطوير الإدارة التربوية فى الوطن العربي، ندوة الإدارة التربوية واتجاهات تحديثها فى الوطن العربي، دمشق ١٩٨٤، ص . ١٣
- محمد أحمد الغنام : تحديث الإدارة، ثورة إستراتيجية لتطوير النظم التربوية فى البلدان العربية - الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة التربوية، الرياض - مكتب التربية العربى لدول الخليج ١٩٨٤، ص ١٦٧.
- المرجع السابق، ص ١٧٠.
- المرجع السابق، ص ١٨٠ - ١٨٢.
- محمد أحمد الغنام : التنمية الإدارية من أجل التجديد، نحو إستراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية. الاتجاهات العالمية المعاصر فى القيادة التربوية. الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج العربى لعام ١٩٨٥، ص ٩٢.



# الفصل الرابع

## التنظيم الإدارى والمناخ المدرسى

# الفصل الرابع

# التنظيم الإدارى والمناخ المدرسى[1]

**مقدمة:**

يشهد المجتمع الحديث تغيرات عديدة، ومتنوعة، تتمثل أساسا فيما أحدثه التصنيع من تغيرات هائلة فى البناء الاجتماعى، مما أدى الى تعقد الحياة وتشابكها وزيادة حاجات الإنسان ومتطلباته. وهذا ما دفع بالمجتمعات للبحث عن وسائل وطرق لتحقيق هذه الحاجات المتزايدة والمتنوعة. وترتب على ذلك قيام تنظيمات إجتماعية تسهر على تحقيق هذه الأهداف كزيادة حجم المصانع والمؤسسات الحكومية، وإتساع نطاق التحضر. ويشير (محمد على محمد ١٩٨٣) الى أن الحركة الصناعية أدت الى تغيرات إجتماعية وإقتصادية وثقافية، كانت عاملا أساسيا فى ظهور ما نطلق عليه بالعصرية أو المدنية MODERNIZATION وأهم ما تنطوى عليه المدنية نمو عدد هائل من التنظيمات الكثيرة والمتعددة. ومن هذه التنظيمات المدرسة كمنظمة أنشأها المجتمع لتقوم بالوظائف التربوية التى كانت تقوم بها الأسرة فى الماضى، وتخضع هذه التنظيمات فى العصر الحديث لعدة مبادىء : كالمعرفة العلمية والخبرة الفنية ومبدأ تقسيم العمل والتخصص، كما تعتمد على الرشد والموضوعية. ويشير كثير من الباحثين الى أن التنظيمات هى وحدات إجتماعية تقام بطريقة مقصودة أو متعمدة لتحقيق مجموعة أهداف وبما أننا ندرس تنظيما تربويا، ونهتم أساسا بتنظيمه الاجتماعى، فان من الأهمية أن نطرح السؤال التالى:

## التنظيم الاجتماعى لأى مؤسسه أو منظمة :

أن التنظيم الاجتماعى للمؤسسة أو المنظمة يتكون من بعدين أو تنظيمين هما:

**أولا:** التنظيم التكنولوجى (المادى)

**ثانيا:** التنظيم الإنسانى

وبالنسبة للتنظيم التكنولوجى، فهو التنظيم الذى يشتمل على المبانى والأدوات والمعامل والمواد الخام، وكل العوامل الأخرى التى تدخل فى عملية التعليم مثلا. ويشير بعض الباحثين إلى التنظيم التكنولوجى بإعتباره ذلك التنظيم المنطقى والفنى للمواد والآلات والمنتجات .

أما التنظيم الإنسانى فيشير إلى وجود أفراد يعملون معا للوصول الى أهداف مشتركة هى أهداف التربية. وتنشأ بين هؤلاء الأفراد علاقات إجتماعية، وتتكون لديهم أنماط محددة من السلوك. غير أن هؤلاء الأفراد لديهم حاجات ومطالب متباينة ومختلفة. وعليه فان التنظيم الاجتماعى للمدرسة يتكون من أنماط العلاقات الناشئة بين الأفراد الذين يعملون معا ويتفاعل بعضهم مع بعض. غير أن هذا التنظيم الاجتماعى ينقسم الى **التنظيم الرسمى والتنظيم غير الرسمى.**

أما **التنظيم الرسمى**، فيشير إلى أن المدرسة تنظم بطريقة رسمية ومقصودة، وذلك عن طريق مجموعة من القواعد والإجراءات التى تنظم سلوك أفراده وأدوارهم أو مجموعة الأدوار التى يقوم بها الفرد داخل التنظيم، والوضع الذى يشغله فى البناء التنظيمى. كما يرسم الأهداف التى يصبو اليها التنظيم، والوسائل الكفيلة لتحقيق ذلك، وعليه فان التنظيم الرسمى هو كل ما سطرته الإدارة بطريقة رسمية، ويشتمل على نظم وقواعد وتعليمات وأوامر وأنساق الضبط والرقابة... الخ.

أما **التنظيم غير الرسمى** فيشير إلى تلك العلاقات التلقائية بين الأفراد، والتى تنشأ خلال هذه العملية التعليمية، وهذه العلاقات قد تطابق وتساير خريطة التنظيم الرسمى، ذلك أن التنظيم الرسمى أهتم فقط بوضع السياسات العامة للسلوك المطلوب والمتوقع فى التنظيم، ولم يوضح الفروق بين الأفراد والجماعات، كما لم يوضح أنساق المكانة التى تجعل عمل الناظر أو المدير

أهم من عمل المدرس، وعمل الكاتب أهم من عمل العامل وهذا يعود إلى أن التنظيم الرسمى لا يهتم بالعلاقات الشخصية والمعايير والقيم التى يحكم بها الأشخاص بعضهم على البعض الآخر. وعليه فإن هذه العلاقات الإجتماعية التلقائية والجماعات غير الرسمية ستحدد لكل عضو فيها وضعا ومركزا محددا. ونتيجة لكل هذا، فإن الفرد يشغل وضعا فى البناء الرسمى من خلال الدور المحدد له فى التنظيم، ووضعا آخر غير رسمى تحدده له الجماعة التى ينتمى اليها. وتكمن وظيفته غير الرسمية فى أنه يمكن أن يكون بمثابة سند قوى فى تحقيق أهداف التنظيم كما قد يخالف ويعارض هذه الأهداف. وهذا يتوقف على الإشباعات التى يقدمها التنظيم لأعضائه من أجل القضاء على التوترات والصراعات التى يمكن أن تنشأ من جراء ذلك. ومن هنا كان على الإدارة أن تهتم بالتنظيم غير الرسمى لما له من أهمية وخطورة فى نفس الوقت على أهداف التنظيم. وفى ضوء كل هذا فإن دراستنا للتنظيم الإجتماعى تعنى أولا وأخيرا دراسة التنظيم الرسمى وغير الرسمى والتفاعل بينهما من خلال الإتجاهات النظرية المختلفة التى تناولت دراسة التنظيم لإمكان الإستفادة منها فى دراستنا للإدارة التعليمية.

وقد ظهرت عدة نظريات وإتجاهات تسعى كل منها إلى تقديم تفسير لظاهرة التنظيم، وتحديد العوامل المؤثرة على السلوك التنظيمى، ومن ثم جاءت محاولات لتقسيم هذه الظاهرة فى ضوء القوة والصراع كمتغيرين أساسيين فى تفسير السلوك التنظيمى، ويذهب آخرون إلى أن الرشد والوضوح فى القواعد البيروقراطية الرسمية هما المحددان لسلوك الفرد فى التنظيم، فى حين يذهب فريق آخر إلى أن التركيز يجب أن ينصب على الإنسان بإعتباره المتغير الرئيسى فى السلوك التنظيمى. ومهما تعددت المداخل، وتباينت الآراء فى تفسير هذه الظاهرة، فإن كل مدخل ساهم فى إكتشاف جانب مهم من جوانب التنظيم. ومن ثم فان هذه الدراسة تتناول مختلف النظريات والإتجاهات التى قدمت فى هذا المجال، وتوضيح الأسس التى من خلالها تحدد وضع الفرد فى التنظيم.

ويلاحظ أن الباحثون فى مجال الإدارة التعليمية منذ بداية هذا القرن، أهتموا بالبحث عن نظرية في الإدارة التعليمية، وتجلت هذه المحاولات فى إنعقاد المؤتمر القومى لعلماء الإدارة والإداريين (NCPEA) بالولايات المتحددة الذى عقد عام ١٩٤٧، وكان على رأس هذا المؤتمر عالمان كبيران من علماء علم النفس الإجتماعى، وهما جيتزل GETZELS كولادارس COLADARCI فقد أهتم الأول بمحاولة بناء نظرية فى مجال الإدارة التعليمية والثانى أهتم بتوضيح طرق التكامل بين الإدارة التعليمية ونظريات علم الإجتماع.

وفى عام ١٩٥٠ عقد مؤتمر آخر بالولايات المتحددة أهتم ببرامج تدريب الإداريين العاملين فى مجال الإدارة التعليمية (CPEA) وكان يهدف من وراء ذلك إلى توفير الإعتمادات اللازمة لإجراء البحوث فى مجال الإدارة التعليمية، فتح قنوات الإتصال بين علماء الإجتماع وعلماء الإدارة، ولم تتحقق هذه الأهداف بسبب إختلاف الإتجاهات وإفتقاد اللغة المشتركة بين رجال الإدارة وعلماء الإجتماع.

وفى عام ١٩٥٦ عقد بالولايات المتحدة الأمريكية أيضا المؤتمر الجامعى الأول للإدارة التعليمية (UCEA) وإهتم هذا المؤتمر بوضع أدوات لقياس فاعلية الإدارة التعليمية وكان لرعاية جامعة شيكاغو وخاصة لجنة الإختبارات بها دورا فى نجاح هذا المؤتمر .

ثم توالت المؤتمرات التى أهتمت بالإدارة التعليمية، وبالبحث فى الأصول النظرية للإدارة والتى أسفرت عن شبه إجماع على أن هناك ترابطا بين علم الإجتماع بفروعه المختلفة وعلم الإدارة بإعتبار أن كلا منهما يكمل الآخر أذ أن الأول يبحث فى نظريات التنظيم الإجتماعى، والإدارة ما هى إلا الجانب التطبيقى لهذه النظريات بإعتبار آن الإدارة تتعلق بتنظيم المجتمع أو التجمعات من أجل تحقيق أهداف مشتركة، وتعتمد على عملية إتخاذ القرار كما جاء عند جيلتز ١٩٦٨، جريفث GRIEFTH ١٩٦٤ .

ولذلك فاننا فى هذا الفصل نحاول أن نلقى الضوء على بعض المفاهيم الأساسية فى علم الإدارة، مثل المنظمة، هيكل التنظيم، أنواع التنظيم، ومبادىء التنظيم.

### ١- التنظيم الاجتماعى Sociale Organization :

يتناول العديد من علماء الإجتماع والأنثروبولوجيا مفهوم التنظيم الإجتماعى فيشير بعضهم إلى إستخدام هذا المفهوم كمرادف لمصطلحات أخرى مثل البناء الإجتماعى، النظام الإجتماعى العام، النمط الإجتماعى، فى حين يذهب آخرون الى إعتبار التنظيم الإجتماعى نسقا إجتماعيا.

فنجد أن راد كليف براون ١٩٤٢ R. K. B Rown استخدم هذا المصطلح كمرادف للبناء الإجتماعىSocial Structure حيث يقول يشير التنظيم الإجتماعى إلى أنساق علاقات الإلتزام التى تسود بين الجماعات وداخلها فى مجتمع معين، على حين يشير البناء إلى وضع الأفراد والجماعات داخل هذه الأنساق[٧] ، أما (ماكس فيبر WEBER M.١٩٤٧ فيستخدم التنظيم الإجتماعى للإشارة إلى نسق من الأنشطة الهادفة المستمرة ذات الطبيعة الخاصة التى ترتبط بالجماعات الثقافية وبأبعادها الإدارية .

أما تالكوت بارسونز PARSON T.١٩٥٢، فيفضل إستخدام النسق الإجتماعى social system بدلا من التنظيم الإجتماعى. ويشير مفهوم النسق الإجتماعى الى مجموعة من الأفراد الذين تنشأ بينهم علاقة تفاعل إجتماعى، فى موقف يتخذ مظهرا فيزيقيا أو بيئيا، كما أن هؤلاء الأفراد يدفعهم الميل نحو تحقيق الحد الأقصى من الإشباع، وتتخذ الصلات بينهم وفقا للنسق من رموز الثقافة المشتركة ومن ثم يعتبر النسق الإجتماعى إطارا مرجعيا للسلوك الإنسانى. أما بالنسبة لعلماء الإجتماع التحليلى أمثال (بيكر وهيلر BEKKER (H. & HILLE فيذهبون إلى تحليل التنظيم الإجتماعى على أنه يتضمن العناصر التالية:

١- ترتيب المراكز على أساس من التباين والبقاء.

٢- شبكة من العلاقات بين الأفراد.

ومن ثم فإن التنظيم الإجتماعى يعبر عن الطريقة التى ينظم بها الأفراد أنفسهم من أجل تحقيق إشباع حاجاتهم النفسية والإجتماعية، ويستخلص مما سبق، مدى التباين والإختلاف فى إستخدام مصطلح التنظيم الإجتماعى وهذا يعود إلى إختلاف وجهات النظر بين الباحثين، والمداخل المختلفة لدراسته. ومهما تباينت هذه التعريفات بين العلماء، فإنهم يتفقون جميعا على وجود نوع من الترتيب المنظم للعلاقات الإجتماعية بين الأفراد من أجل تحقيق أهداف معينة ومحددة سلفا، فالمدرسة تعد شكلا من أشكال التنظيم الإجتماعى. وعلى ضوء ذلك يستخدم مصطلح التنظيم فى هذه الدراسة ليشير إلى مجموع العلاقات الإجتماعية المستقرة نسبيا والتى تتحدد وفقا لمجموعة من القواعد والقيم والمعايير من أجل تحقيق أهداف وفقا لمجموعة من القواعد والقيم والمعايير من أجل تحقيق غايات مشتركة. ويتكون التنظيم الإجتماعى من البناء الرسمى والبناء غير الرسمى. ومن ثم فان دراستنا للتنظيم الإجتماعى تعنى فى المحل الاول، دراسة التنظيم الرسمى والتنظيم غير الرسمى والتفاعل بينهما.

## ٢- الإدارة التعليمية Educational Adminstration :

مفهوم يرتبط بالنظام التعليمى وإمتداده بحيث يشمل كل ما يتصل بالتلاميذ وأفراد الجهاز الإدراى والتعليمى وبمناهج الدراسة وإقرار الأهداف التربوية وطرائق التدريس والإشراف على النشاطات والفاعليات المدرسية المختلفة وتمويل وإدارة هذه النشاطات وتوطيد العلاقات بين المدرسة والبيئة المحلية وغيرها من العمليات التربوية المنظمة التى تتم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها .

## ٣- المناخ التنظيمى :

هو تلك الشخصية التى تتميز بها المدرسة، وإن كان مصطلح شخصية ينسب الى الفرد، فان المناخ التنظيمى منسوب الى المدرسة من حيث نوع العلاقات السائدة داخلها، وطرق إتخاذ القرار فيها.

٤- هيكل التنظيم :

يعبر هيكل التنظيم عن الإطار الأساسى الذى تمارس فى إطاره القيادات الإدارية مسئولياتها الخاصة بإتخاذ القرارات .

ويتناول الجزء التالى عرضا تحليليا للمفاهيم الأساسية فى الإدراة بصفة عامة، والتطور الفكرى للإدارة التعليمية، النظريات المفسرة لظاهرة التنظيم والمدارس الفكرية المختلفة لهذه النظريات.

**أ) المفاهيم الأساسية في إدارة المنظمات:**

مما لاشك فيه أن أى تنظيم مهما أختلفت صفته يتكون من مستويات تنظيمية يحكمها أسلوب معين فى الإتصال والتفاعل، ويتوقف ذلك على حجم التنظيم من جانب، ومن جانب أخر على أسلوب العمل الذى تنتهجه قيادات هذا التنظيم ففى المنظمات الصغيرة الحجم. لا تنشأ مشاكل من المستويات التنظيمية وبالتالى فان مشاكل علاقات العمل تكون أدنى مستوى حيث يمكن الإتصال المباشر المستمر بين أدنى المستويات وأعلاها فى التنظيم القائم حيث يعرف كل عضو فى التنظيم الأعضاء الآخرين معرفة جيدة، وحيث لا تظهر هناك مشاكل جادة بخصوص التخصص وتقسيم العمل. ولكن فى المشروع الكبير تزداد الحاجة إلى تعيين العديد من الأخصائيين والمديرين. وتزداد درجة تعقيد التنظيم بإزدياد المستويات الإدراية وتحتاج بالتالى إلى تحديد أكثر دقة لواجبات ومسئوليات وسلطات كل منها تمهيدا لتحديد العلاقات المناسبة بينها. وتضعف وسائل الإتصال الشخصية وتزداد أهمية الإعتماد على الوسائل الرسمية فى الإتصالات وما يتضمنه ذلك من زيادة في التعليمات، والقواعد الإدارية بكيفية أداء الأعمال. ويحكم العمل داخل التنظيمات الإجتماعية، والإدراية مبادىء هى:

١- مبدأ وحدة الهدف : Unity of objeective

ويعبر هذا المبدأ عن وجوب إسهام كل جزء من أجزاء التنظيم فى تحقيق هدف المنشأة.

### ٢- مبدأ نطاق الإشراف أو الرقابة: Space of Control

ويختص هذا المبدأ بإظهار العدد الذى يمكن للمدير أن يشرف عليه بكفاءة ويختلف عدد المرؤوسين الذين يمكن أن يشرف عليهم رئيس واحد للعديد من الأسباب ولكن عادة ما يعتمد على أن أى رئيس لا يمكن أن يشرف على أكثر من ستة مرؤوسين.

### ٣- مبدأ تفويض السلطة Delegation :

وبالإعتماد على هذا المبدأ يجب أن تفوض السلطة حتى تصل الى أقل المستويات الإدارية.

### ٤- مبدأ وحدة الأمر Unity of Command :

ويذكر هذا المبدأ أنه إذا صدرت التعليمات والآوامر للمرؤوسين من أكثر من رئيس واحد فانها قد تتضارب فيما بينها. ولذلك يجب أن يكون للفرد مرؤوسا واحد، أى مبدأ عدم تعدد الرئاسات.

### ٥- التدرج الوظيفى Scalat principle :

وبناء على المبدأ يجب أن يستقر السلطة فى يد شخص معين بحيث يكون هناك سلطة واضحة تصل جميع أجزاء التنظيم ببعضها.

### ٦- مبدأ المسئولية Responsibility :

وينص هذا المبدأ على مسئولية المرؤس المطلقة أمام رئيسه بناء على السلطة المخولة له، وبحيث يجب أن تتوافر لدى المرؤوس السلطة الكافية للقيام بواجبات مسئوليته. هذه هى بعض الامثلة للمبادىء التنظيمية العامة. ولكن يجب أن نعلم أنه يصعب تخيل إمكان توافر مجموعة ثابتة شاملة من هذه المبادىء التنظيمية. يمكن تطبيقها على جميع المواقف التنظيمية. ومن المفضل ان نعامل تلك المبادىء التنظيمية كمؤشرات أو مرشد للتصرف الإدراى.

## السلطة والمسئولية:

توجد العديد من التعريفات لاصطلاح السلطة فى ميدان الأعمال فيعرفها فايول Fayol بأنها الحق فى إصدار الأوامر والقوة التى يتمكن بها الفرد من الحصول على الطاعة.

The Right to Sive Orders and Power to expact Obediences

أما سيمون Simen فيعرفها على أنها القدرة على إتخاذ القرارات التى تهدى وترشد تصرفات طرف آخر.

The power to make decision which guide The astions of an other.

ومن المتعارف عليه أن السلطة على الأشخاص المختلفين يمكن أن تكون فعالة عندما يتقبلها الأخرون. ويفرق البعض بين السلطة والقوة. فالقوة لا يمكن تفويضها، أما المسئولية فتعبر عن إلتزام شخص عن تنظيم معين بإستخدام السلطة المخولة اليه فى التأكيد من إتمام عمل معين. فقبول السلطة يعنى بالتبعية قبول قدر مناسب من المسئولية.

ويمكن القول أن هناك نوعين أساسيين من السلطة، السلطة الرسمية والسلطة الشخصية (أو غير الرسمية).. ويستمد أى رئيس سلطته الرسمية من التنظيم الرسمى ومن موقعه فى هذا التنظيم. أما السلطة الشخصية فإنه من الضرورى توافرها فى كل الرؤساء. فهى تعبر عن مدى قبول المرؤوسين لسلطة الرئيس ومدى إعترافهم به كقائد لهم.

## مركزية ولا مركزية السلطة:

يمكن القول أنه إذا لم يتم تفويض للسلطة فهى فى هذه الحالة مركزية واذا ما تم تفويضها ففى هذه الحالة هناك لا مركزية فى السلطة ويمثل كل من مركزية ولا مركزية السلطة طرفين متضادين وعادة لا يوجد فى الواقع العلمى بل يوجد مزيج منها ويمكن التعبير عن مركزية ولا مركزية السلطة بتدريج معين يقف فى

أقصى طرفيه كلاهما وبحيث تتدرج من أى منهما تجاه الطرف الآخر كما يلى
مركزية مطلقة ⟵⟶ لا مركزية مطلقة.

## التفاعل الاجتماعى فى التنظيم:

إن كل منظمة تتألف من مجموعة من الأفراد. أى أنها كائن بشرى يحيا ويتنفس ويتغير وينمو.

وقد أوضح وايت (١٩) أن التنظيم يستند إلى ثلاثة مفاهيم أساسية:

١- مفهوم التفاعل **Interaction**

٢- مفهوم الأنشطة **Activities**

٣- مفهوم المشاعر **Sentiments**

ويرى وايت أن هذه المفاهيم الأساسية متداخلة وتعتمد على بعضها. أى أن أيا منها يؤثر على الآخرين.. كما أنها عرضة للتأثر بالمتغيرات الاجتماعية الناشئة عن البيئة أو المجتمع وفيما يلى نوضح المقصود بكل من هذه المفاهيم الثلاثة.

١- **التفاعل:** إن الإتصالات التى تتم بين الأشخاص المختلفين يرمز لها بتعبير التفاعل وهذه التفاعلات بين الأفراد يمكن ملاحظتها وتحديد من الذى يبدأ التفاعل أو الإتصال ومدته ونتيجة الإتصال فى شكل تأثير على سلوك الطرف الآخر.

٢- **الأنشطة:** الأشياء التى يفعلها الناس.. أى التصرفات المادية المشاهدة وبالتالى فانه يمكن مشاهدة التصرفات وقياسها.

٣- **المشاعر:** وهى تعبر عن كيفية شعور الناس بالعالم المحيط بهم وكيفية إدراكهم لجوانبه المختلفة. وللمشاعر عناصر ثلاثة:

أ ) العنصر الفكرى بمعنى أو مبدأ أو عقيدة عن شىء معين.

ب ) العنصر العاطفى.

جـ) اتجاه أو ميل للتصرف أو العمل.

وهذه السلسلة من المفاهيم «تفاعل - أنشطة - مشاعر» يمكن ان تتأثر فى أى نقطة منها وبالتالى يحدث تغيير باقى أجزاء السلسلة. بمعنى أنه لو حدث تغير فى نمط التفاعل بين أشخاص معينين، فان الأنشطة التى يقومون بها. وكذلك المشاعر التى يشعرون بها لابد وأن يحدث بها تغيير هى الأخرى. أن هذه السلسلة لا تمثل نظاما مغلقا. وانما هى نظام مفتوح حيث يتأثر بما يجرى فى البيئة أو المجتمع المحيط، فلو حدث تغير فى المستوى العلمى أو التكنولوجى مثلا فان ذلك يؤثر بلا شك على مكونات التفاعل والأنشطة والمشاعر فى التنظيم.

## النظريات المفسرة لظاهرة التنظيم :

تناولت عديد من النظريات، عمليات التعامل بالشرح والتفصيل لمعرفة نوعية التفاعل وفاعليته فى المجتمعات أو التنظيمات المختلفة وإختلفت النظريات المفسرة لظاهرة التنظيم بإختلاف الإطار لواضعيها، وفى القسم التالى سنحاول أن نقدم شرحا موجزا لهذه النظريات وتصنيفاتها.

وهذه النظريات يمكن تصنيفتها كما يلى:

## النظريات البيروقراطية

١- النظريات البيروقراطية الكبرى ويندرج تحت هذا التصنيف النظرية الماركسية، والتحليلات السياسية لماكس فيبر، البيروقراطية أو الاوليجاركية عند روبرت ميتشليز.

## النظريات الإدارية :

**ويندرج تحتها:**

١- النظريات الكلاسيكية فى الإدارة، كنظرية تايلور، نظريات التكوين الإدارى .

٢- نظريات العلاقات الإنسانية ويندرج تحتها:

* دراسات التون مايو.
* دراسات لويد وارنر.

٣- نظرية إتخاذ القرارات والمظهر العقلى للسلوك.

والتصنيف الآخر هو التصنيف الذى إتبعه السيد الحسينى (١٩٨٣) والذى صنف فيه نظريات التنظيم إلى:

**أولا: النظريات الكلاسيكية ويندرج تحتها:**

١- التطور الماركسى للتنظيم.

٢- النموذج المثالى للتنظيمات البيروقراطية لماكس فيبر.

٣- مشكلة الديمقراطية فى التنظيم لروبرت ميتشيلز.

**ثانيا: الإتجاهات النظرية الحديثة فى دراسة التنظيم ويندرج تحت تلك الإتجاهات:**

١ - الإتجاه البنائى الوظيفى، ويشتمل على جهد كل من تالكوت بارسونز، روبرت ميرتون، فيليب سالزتيك والفن جلد نر، وكاتزكان.

٢- إتجاه النسق الإجتماعى الفنى فى دراسة التنظيم.

٣- الإتجاه النفسى الإجتماعى فى دراسة التنظيم ويشتمل على:

دراسات التون مايو، دراسات وارنر والدراسات النفسية الإجتماعية لعملية صنع القرار.

وسوف نأخذ بتصنيف السيد الحسينى فى دراسة التنظيم داخل المجتمع المدرسى حيث يتصف هذا التصنيف بالتكامل فى تحديد النظريات المفسرة للتنظيم سواء الرسمى أو غير الرسمى، وفى عدم إغفاله لديناميات التفاعل بينهما وإبراز الصراع الفكرى والنقدى بين الإتجاهات المختلفة لهذه النظريات داخل كل تصنيف (كلاسيكى، حديث) وضعه، كما أنه من الصعب تحديد إتجاه واحد يأخذ به الباحث فى دراسته للتنظيم وتفسير الظواهر الإجتماعية داخله بحيث لا يخضع تنظيم إجتماعى معين فى تفسيره لنظرية واحدة كما هو الحال فى التنظيم الإجتماعى للمدرسة إلا فى التنظيمات المثالية التى تصورها أصحاب هذه النظريات.

**وسنعرض لبعض هذه النظريات بالتفصيل فى الجزء التالى:**

## أولا: النظريات الكلاسيكية فى دراسة التنظيم

إهتمت النظريات الكلاسيكية بدراسة ظاهرة التنظيم فى المجتمع الحديث وتحليل النتائج التى صاحبت إزدهار التنظيمات الحكومية والإقتصادية وتأثير ذلك على بناء القوة على المستوى الإجتماعى ككل. وقد تناولت هذه النظريات معالجة التنظيم من منظور واسع يصعب التحقق من قضاياه على المستوى الإمبريقى. ومن أهم الجهود والإسهامات التى قدمت فى هذا المجال تلك التى قدمها كارل ماركس ، فيبر ، وروبرت ميتشليز. ورغم إختلاف معالجة هؤلاء لقضية التنظيم إلا أنهم إهتموا جميعا بالمشكلات الناتجة عن التحول الصناعى وسنتعرض فيما يلى لأهم آراء زعماء هذه النظرية.

### ١- كارل ماركس ونظرية الصراع MARKSIK

حاول ماركس تفسير ظاهرة التنظيم البيروقراطى فى المجتمع الحديث إنطلاقا من تصوره عن الطبقات والصراع الطبقى. ولقد تأثر ماركس بأفكار هيجل حيث درس هذا الأخير التنظيم من وجهة نظر محدودة وأعتبره جهازا إداريا وحلقة وصل بين الدولة والمجتمع يعمل على تحقيق أهدافه ومتطلباته، غير أن ماركس غير من هذه الفكرة وإعتبره جهازا فى يد الطبقة الحاكمة من أجل خدمة مصالحها وتوسيع نفوذها. ويرتبط التنظيم عند ماركس بنظريته عن الطبقات والصراع الطبقى. هذه النظرية التى تنطلق من مقولات تاريخية وإقتصادية وسياسية وطبقية، والتى تندرج فى إطار التحليل الديالكتيكى للعلاقة بين علاقات الإنتاج وقوى الإنتاج، وبين الوجود التاريخى والوعى الإجتماعى، وبين طبيعة التنظيم الإجتماعى والشعور بالإغتراب .

ويؤكد ماركس إن البيروقراطية كتنظيم تحطم كفاءة الفرد وتحد من حريته ومن قدرته على الإبداع والخلق حيث يرى إن الإنسان فى ظل هذا النمو الهائل للتنظيمات يشعر بنوع من الإغتراب لأنه يصبح بعيدا عن حياته البسيطة ولا يقتصر مفهوم الإغتراب على العلاقة بين العاملين فى التنظيمات البيروقراطية وبقية أفراد المجتمع ولكن يوجد أيضا داخل التنظيمات ذاتها ويتدعم ذلك من

خلال ما تفرضه طبيعة التنظيم نفسه فى ضوء التسلسل الرئاسى وإتباع نظام دقيق ومحدد وتقسيم العمل .

وفى ظل هذا التصور الذى قدمه ماركس، فإنه يرى أن التنظيمات البيروقراطية لن تزول إلا بزوال الطبقات وإختفاء الدولة. وإن العدالة الإجتماعية لا يمكنها أن تتحقق فى ضوء مجتمع يميز بين فرد وآخر وبين طبقة وأخرى.

وخلاصة القول فان ماركس يعالج ظاهرة التنظيم بإرجاعها إلى التقسيم الطبقى، هذا التقسيم الذى يقوم على السيطرة والإستغلال من طرف الطبقة المالكة لوسائل الإنتاج ويتصور ماركس إن هذا الصراع سينتهى لصالح طبقة البروليتاريا التى تختفى معها تدريجيا كل التنظيمات.

ونستنتج من خلال هذا التصور الماركسى إن الماركسية تنظر الى وضع الفرد من خلال الإنقسام الطبقى فى المجتمع، وتوزيع القوة والنقود بين أفراده ومن ثم فان دور ومكانة الفرد تتحدد من خلال الوضع الذى يشغله فى الطبقة التى ينتمى اليها وعليه.

## ٢- ماكس فيبرو النموذج البيروقراطى فى دراسة التنظيم :

من أبرز الإسهامات التى قدمت فى دراسة التنظيم، تلك التى قدمها (ماكس فيبر) (WEBERM 1947) وسنتناول بشىء من التفصيل هذه النظرية بإعتبارها ما زالت تنال إهتمام كثير من الدراسات الحالية، خاصة فى مجال التنظيمات البيروقراطية. ويذهب كل من (مارش MARCH وسيمون SIMIN 1958 إلى أن كل الدراسات البيروقراطية الحديثة تدين (لماكس وبر) من حيث السبق الزمنى والفكرى كما يقرر (روبرت ميرتون MERTON R. 1957) إن الصياغة التى قدمها (فيبر) والخاصة بالنموذج المثالى البيروقراطى، تمثل المصدر الأصلى لكثير من البحوث النظرية والإمبريقية. وسنعرض لأهم الأسس والمفاهيم العامة التى إرتكزت عليها هذه النظرية، بالإضافة إلى توضيح خصائص النموذج البيروقراطى الذى قدمه فيبر.

وتستند نظريته فى التنظيم الى مفهوم السلطة Authortcy ويقصد بها

(فيبر) إحتمال أن تطيع جماعة معينة من الناس الأوامر المحددة التى تصدر عن مصدر معين وهذه السلطة تعتمد على مجموعة معايير وقواعد رسمية وإجراءات محددة، بحيث تضفى عليها طابع الشرعية، مما يجعل الأفراد يمتثلون ويخضعون لهذه الأوامر.

**وقد حاول فيبر أن يشير إلى ثلاثة أنماط للسلطة:**

١- السلطة الروحية. المستندة إلى إلهام وهى السلطة التى تعتمد على وجود قائد ملهم يتمتع بخصائص نادرة يصبح بمقتضاها قائدا أو زعيما.

٢- السلطة التقليدية TRADITUIONAL وتعتمد على قدسية التقاليد والإيمان بخلود الماضى، وشرعية المكانة التى يحتلها أولئك عن الرغبات الشخصية وتنقل عن طريق الوراثة.

٣- السلطة القانونية LEGALE ويعتمد هذا النمط على سيادة القانون وصوابه، وتعتمد هذه السلطة على مجموعة القواعد والمعايير الرسمية التى تتولى تنظيم سلوك الفرد تنظيما رشيدا لكى تحقق أهدافا محددة. ويذهب فيبر إلى تأكيد هذا النمط الثالث باعتباره شائعا فى المجتمع الحديث الذى يقوم على التنظيمات كبيرة الحجم. وهنا يشير فيبر إلى أن مصطلح البيروقراطية يستخدم كجهاز إدراى فى مثل هذه التنظيمات، وهذا الجهاز يقوم على مجموعة من المبادىء تحدد مهام الأعضاء وواجباتهم وحقوقهم وتحديد مراكزهم ضمن تسلسل هرمى للوظائف، كما يقوم هذا الجهاز بتحديد القواعد التى تحكم سلوك أعضاء التنظيم وكل الوظائف التى يستند اليها فى البناء الرسمى وعلى ضوء ذلك يرى فيبر أن تصور ونمو البيروقراطية يؤدى إلى الحد من الإمتيازات والمكافأة . ويمكن تلخيص أهم النقاط الأساسية التى ركزت عليها نظرية فيبر كما يلى:

١- يتكون التنظيم من مجموعة من المهام والأعمال، وإن وحدة التنظيم هى الوظيفة والمركز وتحدد هذه الوظيفة من خلال تسلسل هرمى لمجموعة الوظائف الموجودة والمقررة فى التنظيم.

٢- توفر قنوات الإتصال فى إتجاه يجرى من أعلى إلى أسفل فى شكل تعليمات وأوامر تصدر من الإدارة إلى أعضاء التنظيم.

٣- توفر مبدأ القيادة الذى يقوم على إستخدام السلطة والنفوذ .

٤- يقوم التنظيم على مبدأ الرشد فى كل من المدير والعامل، وهذا المبدأ يترتب عليه إتخاذ القرارات.

٥- ينظر فيبر للتنظيم بإعتباره نظاما مغلقا وهذا يعنى أنه ليس هناك تأثير بين التنظيم والمحيط الخارجى.

هذه هى أهم المحاور الكبرى التى تقوم عليها نظرية التنظيم عند ماكس فيبر التى إشتق منها النموذج المثالى للبيروقراطية ويعتبر الفرد فى هذا التنظيم شخصية معنوية يطبق القوانين واللوائح الرسمية ويتخلى عن الإعتبارات الشخصية.

وفى النهاية يحدد فيبر المجالات التى يمكن أن يطبق فيها هذا النموذج وهى التنظيمات التى تحقق أغراضا مادية ومعنوية كالمشروعات الدينية والسياسية والعسكرية، إلا أننا نشير أن هناك علاقة وثيقة بين المدرسة كمشروع والمؤسسات الدينية والعسكرية لأن المدرسة تحقق أغراضا مادية متمثلة فى عملية التدريب وأغراضا معنوية متمثلة فى تنظيم العلاقات داخل المجتمع كتنظيم.

ونستخلص مما سبق أن فيبر قدم إسهامات كبيرة فى مجال التنظيمات الصغيرة، يؤخذ عليه كونه ينظر للعامل كآلة مغفلا ما تنطوى عليه الطبيعة البشرية من تباين إحتياجاتها، لأن الإنسان بطبعه له حاجات يسعى إلى تحقيقها بإستمرار. وفضلا عن ذلك فإن التنظيم لا يوجد فى فراغ، كما لا يوجد بمعزل عن البيئة المحيطة ويتأثر بها. وتشير الدراسات الحديثة إلى التأثيرات التى يمكن أن تحدث عن البيئة الخارجية والتى تؤثر بدورها على التنظيم الداخلى. فضلا عن التنظيم الرسمى الذى يؤثر إيجابيا أو سلبيا على تحقيق أهداف التنظيم.

وأخيرا تذهب نظرية فيبر إلى أن وضع الفرد يتحد وفقا للقواعد والإجراءات البيروقراطية فى التنظيم الرسمى والتى تصف وتحدد أوضاع الأفراد ويترتب

على ذلك دور مكانة الفرد فى هذه الأوضاع، لذلك يتحدد وضع الفرد فى التنظيم من القواعد المسيطرة من قبل الإدارة داخل البناء الرسمي. وعليه فان مكانة الفرد تتحدد من خلال الوظيفة التى يقوم بها فى التنظيم البيروقراطى للمؤسسة أو المنظمة التى يعمل بها.

## ٣- روبرت ميتشلز والطبيعة الإنسانية فى التنظيم الإجتماعى:

فى الوقت الذى يؤكد فيه ماركس أهمية العوامل الإقتصادية فى إحداث التغير الإجتماعى ويركز فيبر على البيروقراطية والقواعد التى تحكم التنظيم بوصفها ذات تأثير إيجابى على فاعلية أداء الأفراد فان رويرت ميتشليز Mitch-els R. 1959 يؤكد أهمية هذه العوامل بالإضافة إلى عوامل أخرى أكثر أهمية تتمثل فى طبيعة الإنسان نفسه اذ يقول بأن هناك ميولا فطرية عند الإنسان تدفعه للقبض على مقاليد السلطة، وتتدعم هذه الميول من خلال النظام الإقتصادى المبنى على أساس الملكية الخاصة.

وعليه فان تحقيق الإشتراكية الديمقراطية أمر عسير التحقيق، وبناء على هذا التصور يقدم رووبرت ميتشلز قضية أساسية هى:

إن النمو الهائل للتنظيمات فى المجتمع الحديث سيؤدى لامحالة الى تضخم فى الجهاز الإدارى مما يترتب عنه إستحالة تحقيق ديمقراطية داخل هذا الجهاز.

وهذه النتيجة توصل اليها ميتشليز من خلال دراسته لعدد من الأحزاب الديمقراطية ونقابات العمال فى أوربا فى كتابة الشهير الأحزاب السياسية ١٩٥٩ ويتصور رووبرت ميتشلز إن التنظيمات يمكن ان تنشأ بطريقة ديمقراطية قائمة على المساواة ثم تتحول بمرور الوقت إلى تنظيمات خاضعة لحكم قلة من الأفراد يتحكمون فى مواردها لخدمة أغراضهم الخاصة ومن هنا تتحول الديمقراطية الى الاوليجاركية.

ولذا فإن إعضاء التنظيم يصبحون خاضعين لهذه الاقلية، ممتثلين لأوامرها وبالتالى فان كل القرارات تصدر عن طريق هذه الأقلية مما يترتب عنه تدعيم

لوضع الحكام وسيطرتهم وإستغلالهم وتحقيق مصالحهم وأغراضهم على حساب الأغلبية التى يمثلها العمال. وهذا يؤدى فى نهاية المطاف الى تحول الحكام عن الأهداف التى رسمتها لنفسها التنظيمات. وتصبح الأوليجاركية كنمط من أنماط القيادة .

ونستخلص مما سبق أن روبرت ميتشلز قد نظر للتنظيم البيروقراطى بإعتباره وسيلة للسيطرة السياسية فى يد الأقلية وما يترتب على ذلك من مشكلات حول الديمقراطية فى التنظيمات كبيرة الحجم. ومن هنا فان هذه الأقلية تسعى دائما الى تدعيم وضعها والمحافظة عليه. وعليه فإن ميتشلز قد إهتم بتحليل دور الأقليات الحاكمة مهملا دور باقى أعضاء التنظيم الذى قد يتحول فى وقت معين إلى طرف أساسى فى النزاع وأخذ القرار خاصة مع ظهور الديمقراطية الحديثة.

وبناء على ما سبق فان وضع الفرد من خلال هذا المنظور يمكن تحديده فى ضوء حكم الأقلية باعتبارهم يحتلون أعلى مرتبة فى البناء الرسمى للتنظيم. ذلك أن الأفراد يتصارعون من أجل الوصول إلى السلطة وإلى الحكم وعليه فان وضع الفرد يتحدد هو الآخر من خلال حكم الصفوة.

ونستنتج من خلال النظريات السابقة إن الإهتمام بدراسة ومعالجة التنظيم جاءت كنتيجة لإزدهار وتطور النظام الرأسمالى وقد تناولت هذه النظريات معالجة التنظيم من زوايا مختلفة ومتباينة وتعتمد فى تفسير السلوك التنظيمى على عدة متغيرات من أهمها القوة والصراع، البناء الرسمى وغيرهم وتعتبر النظرية الكلاسيكية بمثابة إطار مرجعى لكثير من الدراسات الحديثة فى مجال التنظيمات، ولا يفوتنا الإشارة إلى أن الإسهامات التى قدمها هؤلاء العلماء، تعتبر إسهامات نظرية خالصة. ذلك إنها لم تستند إلى شواهد واقعية وعملية، إلا إنها أتاحت الفرصة لقيام دراسات حديثة، منها ما هو أمبريقى ومنها ما هو نظرى بحت. ذلك ما سنتناوله بالدراسة فى الجزء اللاحق والذى يشمل النظريات الوظيفية ومختلف الإتجاهات فى دراسة التنظيم بالإضافة الى نظرية الإدارة العلمية التايلورية .

## ثانيا: الإتجاهات النظرية الحديثة فى دراسة التنظيم :

على ضوء الإسهامات التى قدمتها النظريات السابقة فى معالجة التنظيم ظهرت دراسات لمحاولة إختيار صدق بعض القضايا التى تعرضت لها هذه النظريات وخاصة فيما يتعلق بالإسهامات التى قدمها (فيبر). وتستند هذه الإتجاهات على مفهوم النسق الإجتماعى Social. System كأساس لها فى دراسة التنظيم.

ويندرج تحت هذه الإتجاهات الحديثة نظريتان أساسيتان، تناولت كل منهما التنظيم من منظور مختلف.

١- الإتجاه البنائى الوظيفى: الذى ينظر للتنظيم كنسق إجتماعى مفتوح يحمل فى داخله عوامل التوازن الدينامى، ويمثل نسقا فرعيا داخل نسق أكبر هو المجتمع. ويمثل هذا الإتجاه كل من (فيليب سلزنيك SELZMIKK, F. 1949 وروبرت ميرتون MIRTON R 1957، وتالكوت بارسونز PARSONS T 52 وتطور بعد ذلك على يد كل من (كان وكاتز KAHN & KATZ 1966.

٢- إتجاه النسق التكنولوجى (الفنى) ينظر أصحاب هذا الإتجاه للتنظيم كنسق اجتماعى مضيفين بعدا آخر فى دراسة التنظيم، وهو أهمية التكنولوجيا فى تشكيل السلوك الإجتماعى داخل التنظيم الإجتماعى ويمثل هذا الإتجاه كل من جورج هومانز HOMANS G. ١٩٥٠ وليم وايت Wyhtew ١٩٥٩ وسايلز SAILZ ١٩٥٨ واخيرا روبرت بلونر BLAUNER, R.١٩٦٤

**أ ) بارسونز والإتجاه البنائى الوظيفى فى دراسة التنظيمات الاجتماعية:**

أحتل الإتجاه البنائى الوظيفى فى النظرية السوسيولوجية مكانا لا يستهان به، ومن المؤكد أن هذا الإتجاه كان له أثره البالغ فى البحوث والدراسات السوسيولوجية برغم ما ينطوى عليه من نقائص. وقد تبنى هذا الإتجاه كثير من العلماء وعلى رأسهم (تاركوت بارسونز T.PARSONS الذى قدم إسهامات كبيرة فى دراسة التنظيمات فى المجتمع الحديث. وينطلق (بارسونز) من تصوره للتنظيم بإعتباره نسقا إجتماعيا مكونا من أجزاء متساندة ومتكاملة وظيفيا.

ويدخل هذا النسق الفرعى داخل نسق أكبر هو المجتمع . وقام بارسونز بتحليل البناء والوظيفة التى تؤديها هذه التنظيمات، والتى تتلخص فى تحقيق أهداف محددة. ويعتمد التنظيم فى تحقيق الأهداف على التوجيهات القيمية. وتعتبر هذه القيم كمصدر لصياغة تماسك النسق الإجتماعى ووحدته ، ومن ثم فان سلوك الفرد فى التنظيم ما هو إلا تعبير عن هذه التوجيهات القيمية.

ومن خلال الشرعية التى يحققها التنظيم داخل المجتمع، يقوم بتحديد كل الوسائل التى تعمل على تجنب أية مواجهة خارجية أو داخلية تهدد التنظيم. ويتصور بارسونز أن التنظيم يحمل عوامل التوازن والتكامل ومن هنا فلا مجال لأية ضغوط مهما كان نوعها. ومن هنا نرى أن بارسونز ينظر للفرد بوصفه جزءا لا ينفصل عن الأجزاء الأخرى المكونة للنسق الإجتماعى وتخضع مصلحة الفرد للمصلحة العامة.

وقد حاول بارسونز ان يقدم تصنيفا لأى تنظيم كان، بحيث نجده يميز بين ثلاث مستويات أو أنساق فرعية فى التنظيم.

١- **النسق الفنى** : وهذا يتولى الشئون والنشاطات التى تسهم فى تحقيق أهداف التنظيم بشكل مباشر.

٢- **النسق الإدارى**: ويهتم بالشئون الداخلية للتنظيم، ويكون بمثابة وسيط بين الهيئة والمجتمع.

٣- **النسق النظامى**: وهذا يقوم بالربط بين النسق الأول والثانى من جهة والمجتمع من جهة أخرى.

وإذا حاولنا أن نرى أفكار بارسونز، وتصوره للتنظيم، نجده يفترض مسبقا فكرة المظاهر التكاملية فى التنظيم، وهذا طبعا إنطلاقا من الإطار المرجعى الذى يتبناه بارسونز . هذا ما جعله يغفل بعدا مهما فى التنظيم وهو الصراع والتغير ذلك أن أعضاء التنظيم لهم حاجات ومتطلبات قد لا تتوافق مع حاجات ومتطلبات التنظيم الرسمى. ومن هنا قد ينشأ الصراع الذى سرعان ما يؤدى إلى تفكك أجزاء التنظيم ونشوء الصراعات نتيجة الضغوط التى يمارسها التنظيم على

أعضائه. وقد حاول بعض الباحثين الذين تبنوا فكرة النسق الإجتماعى تقديم إسهامات أخرى فى هذا المجال تبرز إمكانياتها وقدراتها على دراسة قضايا النسق المتغير فى ضوء متغيرات أخرى كالمعوقات الوظيفية التى قدمها -MER TON, R. 1957 روبرت ميرتون والتى يمكن مواجهتها عن طريق الضبط وتشديد الرقابة على أعضاء التنظيم، وكذلك تلك الإسهامات التى قدمها (فيلب سلزنيك SELZNICK, P. 1943 وتتلخص هذه الإسهامات فى إعطاء إمكانية وفرصة التدريب على الوظائف المتخصصة وإكتساب الخبرة فى الميادين المختلفة. ويتم ذلك فى ضوء تفويض السلطة. وحسب تصور سلزنيك فإن ذلك يجعل التنظيم قادرا على مواجهة المشكلات التى تعترضه. ويرى سلزنيك أيضا أن تفويض السلطة يؤدى إلى نمو الوحدات والأقسام الفرعية مما يترتب عليه تنوع فى إهتمامات ومصالح هذه الأقسام والفروع. وحتى لا يقع التنظيم فى بعض الصراعات والتوترات لابد من قرار يتخذ فى ضوء الأهداف التى رسمها لنفسه عن طريق تفويض السلطة مرة أخرى.

وهناك محاولة أخرى قدمها الفن جولد نر(GOULDNER, A 1954) فى كتابه أنماط البيروقراطية فى الصناعة الذى يوضح فيه إستخدام الوسائل البيروقراطية لضبط التنظيم، ومؤكدا أن وضوح القواعد البيروقراطية يؤدى الى نوع من الإستقرار والتقليل من الخلافات التى تحدث بين أعضاء التنظيم. ويرى جلدنر إنه عن طريق تشديد الرقابة والصرامة فى الإشراف يمكن القضاء على الصراعات التى تحدث فى التنظيم وهذا الموقف يعكس الإتجاه البنائى الوظيفى الذى تبناه فى أول حياته. ثم تحول بعد ذلك إلى تبنى الإتجاه الراديكالى الثورى حيث أصبح ينظر للتنظيم فى ضوء صراع الجماعات والأفراد من أجل الحصول على السلطة والنفوذ ونستخلص مما سبق إن كل هذه المحاولات والإسهامات التى قدمت فى مجال التنظيم لم تستطع الإفلات من المنظور الفكرى الذى انطلقت منه والذى يتصور التنظيم كنسق إجتماعى يتكون من أجزاء متساندة يعمل كل

منها من أجل تحقيق الكل، وهذه الأجزاء تتوافق وتتكيف فيما بينها لتحقيق التكامل والتوازن فى التنظيم، مغفلة الجانب الدينامى فيه .

ونستخلص مما سبق أن وضع الفرد فى التنظيم يتحدد من خلال هذا المنظور، إذ يحدد الإتجاه البنائى الوظيفى عند بارسونز وضع الفرد داخل البناء التنظيمى وفقا للمعايير والتوجيهات القيمية المحددة للدور والمكانة وهذه العناصر التنظيمية تتكامل وتترابط فيما بينها لتحقيق هدف التنظيم، وهو الهدف الذى أنشىء من أجله. وهذا الهدف الذى هو جزء من أهداف المجتمع. هذا بشكل عام موقف البنائية الوظيفية فى تحديد وضع الفرد غير أن المحاولات الأخرى التى تدعم هذا الإتجاه تحدد الوضع من منطلقات أخرى حيث يرى ميرتون إن وضع الفرد يتحدد من خلال الأنماط السلوكية غير المتوقعة والناتجة عن المعوقات الوظيفية. أما سلزنيك فقد أولى أهمية خاصة للوضع فى ضوء تفويض السلطة التى تسمح لجميع عمال التنظيم بتغيير أوضاعهم وفق قدراتهم وإمكانياتهم، أما الفن جولدنر فيرى أن الوضع يتحدد فى سياق صراع الجماعات حول مراكز السلطة والنفوذ داخل البناء التنظيمى.

## نظرية النسق التكنولوجى فى دراسة التنظيم:

على ضوء ماقدمه الإتجاه البنائى الوظيفى فى دراسة التنظيم، ظهر اتجاه آخر يعتبر بمثابة إمتداد له، وهو مايطلق عليه البعض بنظرية التوزان ، أو التكنولوجيا والتنظيم وينطلق هذا الإتجاه من نفس المنظور الذى إتخذه أصحاب الإتجاه البنائى الوظيفى، وهو دراسة التنظيم كنسق إجتماعى، مضيفين بعدا آخر، وهو تأثير التكنولوجيا على السلوك الإنسانى فى التنظيم، ويتصورون أن هذا النسق «تسود فيه علاقات متبادلة بين التكنولوجيا والبيئة، وعواطف الأفراد والشكل التنظيمى. والتفاعل بين هذه الأبعاد هو الذى يحدد صفة الاستمرار والدوام. وسنعرض لإسهامين قدمهما كل من (سايلز SAYLES 1958 ) وروبرت بلونر R. BLAUNER 1964 وتتلخص جهود (سايلز) فى محاولة فهم

الإرتباط الداخلى بين الأبنية الرسمية والأبنية غير الرسمية ويرى سايلز أن التغيرات التكنولوجية هى التى تحدد سلوك الأعضاء فى التنظيم، ذلك أن أعضاء التنظيم يتكيفون ببطء مع التغيرات التكنولوجية التى تحدث على مستوى التنظيم، وهنا يقر سايلز بوجود صراعات داخل المنظمات تحدث بين جماعات العمل. وهذا يرجع حسب رأى سايلز إلى أن التكنولوجيا تخلق نوعا من التفاوت فى فرص التكوين والمهارات والقدرات الشخصية، مما يجعل الأفراد يتصارعون لتحقيق أكبر قدر من الكفاءة والتكيف مع النمط التكنولوجي الجديد أو كما يرى (سايلز) تسعى جماعات العمل لتحسين موقعها النسبى وعليه فإن سايلز يذهب عكس ماذهب إليه أصحاب الإتجاه البنائى الوظيفى فى كون أن التفاعل بين أعضاء التنظيم يؤدى إلى الإنسجام والتكامل. ورغم ماقدمه سايلز إلا أنه يتمسك بالنسق المغلق مع إعترافه بوجود صراعات داخل التنظيم .

وهناك محاولة أخرى قدمها روبرت بلونر ١٩٦٤ R. BLAUNER الذى أهتم هو الآخر بالآثار السلبية الناتجة عن إستخدام التكنولوجيا وأثر ذلك على أعضاء التنظيم. هذه الاثار المتمثلة فى نشوء الإغتراب، حيث يذهب بلونر إلى أن الصناعات الحرفية تحقق مزيدا من الإشباع للعامل، بينما لايحقق هذا الاشباع فى نظام خط التجميع ASSEMBLY LINE . حيث يفتقد الفرد حريته فى ظل الإستخدام التكنولوجى وعليه فان بلونر يعتبر التكنولوجيا كمحدد رئيسى للسلوك وهو يشير إلى أن «علاقة العامل بالتنظيم التكنولوجى لمسار العمل والتنظيم الإجتماعى للمصنع هو الذى يحدد ما إذا كان هذا العمل يخلق لديه إحساسا بالضبط أكثر من السيطرة» وعلى أية حال فإن بلونر لم يقدم لنا الحاجات التى يمكن أن تحدث إشباعات للعاملين ونوع هذه الإشباعات وهناك إسهامات مماثلة قدمت لايسع المجال لذكرها جميعا تدعم الأثر الذى تحدثه التكنولوجيا على مستوى التنظيم وأعضائه، ونذكرعلى سبيل المثال ماقدمه وليم فونتز FRANTZ, W 1958 وجين ودورد Wood ward, J. .

ورغم ماقدمه هذا الإتجاه بإضافة أبعاد جديدة فى التنظيم، فان منطلقه الفكرى هو النسق الإجتماعى وتأثيره على فكرة التوازن الدينامى لنسق التنظيم.

ونستخلص مما سبق أن النسق التكنولوجى يحدد وضع الفرد من خلال البناء الرسمى والمؤهلات الشخصية التى تمكنه من الوصول إلى مركز محدد يختلف عن بقية المراكز الأخرى فى التنظيم. ويكشف ذلك عن نوع التمايز بين الأفراد وعدم المساواة بسبب الإختلاف فى المهارات. ومن هنا فإن الإتجاه التكنولوجى يخضع تغيرات وضع الفرد للتغير التكنولوجى الناجم عن التغيرات التنظيمية أو المجتمعية.

ونستخلص مما سبق ، أن نظريات التنظيم الحديثة تؤكد على مبدأ الرشد فى السلوك التنظيمى، ذاهبة إلى إعتبار القواعد البيروقراطية الرسمية كمتغيرات أساسية لسلوك الأفراد داخل التنظيم، إلا أن هذه الإجراءات الرسمية لايمكن دائما أن تحقق هدف التنظيم وتكامله، ذلك أن الطبيعة البشرية تنطوى على حاجات تسعى بإستمرار لتحقيقها ، مما يخلق تواترات وصراعات داخل التنظيم، ومن ثم فإن الإهتمام بهذه الحاجات الإنسانية، يعتبر كجانب مهم فى دراسة وتفسير السلوك التنظيمى.

## ثالثا: النظريات الإجتماعية النفسية لدراسة التنظيم الإجتماعى :

تناولت الدراسة فى الجزء السابق مختلف الإتجاهات والنظريات التى عالجت التنظيم كظاهرة إجتماعية تحكمه قواعد وأطر بيروقراطية تحقق أهداف ومصالح التنظيم ككل، خاصة داخل المصنع، ومايتعلق بالإنتاجية، وإن كانت قد أولت إهتماما هامشيا لعمليات التنظيم غير الرسمى التى تنشأ داخل التنظيم الرسمى من جماعات صغيرة متجانسة تظهر فيها مبادئ السلوك مما قد يكون له تأثير على فاعلية وإنتاجية التنظيم الرسمى. سواء أكان ذلك تأثيرا إيجابيا أم سلبيا، وأن هذا التأثير يتوقف على الإشباعات التى يحققها التنظيم لأعضائه «وعليه فإن الإدارة إذا أدركت هذا الأمر تستطيع أن تزيد من إنتاجية وفاعلية المؤسسة».

لذلك يتناول الجزء التالى مختلف النظريات التى أهتمت بدراسة العلاقات الإنسانية بين أعضاء التنظيم والتفاعلات الإجتماعية القائمة بينهم وتأثيرها على تحقيق أهداف التنظيم، وأهتمت من جهة أخرى بالتأثيرات التى تحدثها البيئة المحيطة (المجتمع) على سلوك الأعضاء. ويندرج تحت هذا الإطار عدة إسهامات يعود الفضل اليها فى إبراز بعض الجوانب التى لايمكن إغفالها فى دراسة ومعالجة التنظيمات الإجتماعية وهى:

١- التون مايو ودراسة التنظيم من خلال العلاقات الإنسانية.

٢- أثر البيئة الثقافية فى دراسة سلوك الإنسان داخل التنظيم.

٣- نظرية صنع القرار (هربرت سيمون).

**١ ـ التون مايو ودراسة التنظيم من خلال العلاقات الإنسانية :**

تقترن مدرسة العلاقات الإنسانية باسم العلامة التون مايو Mayo١٩٢٧ وأبحاثه ومنشوراته التى كانت البداية الأساسية لمدخل العلوم السلوكية فى دراسة الإدارة. والتى تعتبر بمثابة رد على النظريات البيروقراطية وخاصة الإدارة العلمية التى ركزت فى دراستها على الجوانب التنظيمية الرسمية فى التنظيمات الإجتماعية. إلا أن مدرسة العلاقات الإنسانية كانت على طرف نقيض مع هذه النظريات. ولقد تركزت مناقشاتهم حول وجهة النظر الآتية: هى أن الإنسان إجتماعى يبحث عن الإشباع من خلال عضويته وإنتمائه فى جماعات ثابتة للعمل لذلك يجب الإهتمام بالسلوك الإنسانى فى فهم مشكلات التنظيم. وقد إعتمدت هذه المدرسة على الدراسات الأمبريقية، وخاصة فى المجال الصناعى فى (مصانع هاورثون) وتحدد الغرض من هذه التجارب فى المراحل الأولى بدراسة الآثار الناجمة عن تغير ظروف العمل (الظروف الفيزيقية) وبعد إجراء التجارب تأكد للباحثين أنه برغم تحسين ظروف العمل للعمال إلا أنه لم تسجل زيادة فى الإنتاج مما دفع بهم إلى توجيه إهتماماتهم لدراسة العوامل النفسية والإجتماعية التى تساهم فى تحديد السلوك الإنسانى داخل التنظيم وعلاقتها بالإنتاجية ونذكر

على سبيل المثال بعض العوامل كالدافعية والرضا عن العمل. والروح المعنوية وغير ذلك من العوامل الأخرى وهى من العوامل التى سنتعرض لها فى دراستنا الميدانية.

وإنتهت هذه الدراسات إلى تأكيد حقيقة أساسية هى تأثير الجماعات التى ينتمى إليها العمال على سلوكهم. وخاصة جماعات الصداقة وغيرها من الجماعات التطوعية أو غير الرسمية .

**ويمكن إستخلاص نتائج دراسات (مايو) فى النقاط التالية:**

١- إن كمية العمل التى يؤديها العامل لاتتحدد وفقا لطاقاته الفيزيولوجية وانما تتحدد طبقا لطاقته الإجتماعية، وهذا عكس ماذهبت اليه نظرية الإدارة العلمية.

٢ - إن التخصص الدقيق فى الأعمال، ليس بالضرورة هو أهم الأشكال التنظيمية كفاءة وأعلاها من حيث الإنتاجية، ذلك أن التخصص الدقيق يقلل من قدرة الفرد على إدراك وفهم المشكلات التى تقع خارج دائرة إختصاصه ونسجل أن النظريات البيروقراطية تركز على مبدأ التخصص وخاصة عند (دوركايم).

٣ - إن العامل لايمتثل لأوامر الإدارة إمتثالا مطلقا لكنه يتأثر الى حد كبير بالمعايير والقيم التى تؤمن بها الجماعة التى ينتمى اليه وهذا عكس مايذهب اليه (فيبر) فى تأكيد مبدأ الضبط والخضوع داخل التنظيم.

ونستخلص مما سبق أن مدرسة العلاقات الإنسانية تنظر للفرد فى التنظيم بإعتباره إنسانا إجتماعيا يسعى إلى تحقيق حاجاته المادية والمعنوية التى تتعارض مع أهداف التنظيم المحددة فى البناء الرسمى. وهذا عكس ماذهبت إليه نظريات التنظيم الرسمى التى تفترض أن العامل آلة رشيدة وأن سلوكه موجه لتحقيق أهداف التنظيم. ولهذا يؤكد «مايو» على أن «المنظمة الإجتماعية فى المجتمع الحديث يجب أن تقوم بإشباع حاجات الأفراد ومتطلباتهم كما تولى الإهتمام إلى تطلعاتهم حتى تضمن لنفسها الإستقرار والدوام وهذا عن طريق

إيجاد إتصال جيد بين القاعدة والقمة أى بين العاملين بالإدارة ونذكر أن مدرسة العلاقات الإنسانية إتخذت هى الأخرى مفهوم النسق الإجتماعى كأساس لها مما جعلها تبحث عن التكامل والإنسجام بين البناء الرسمى والبناء غير الرسمى لتحقيق أكبر قدر من الكفاية الإنتاجية. ومما يؤخذ عليها هو إغفالها للعوامل البيئية المحيطة بالتنظيم، كما إحتوت بصورة أقل تقديرا لمقياس الصراع الحقيقى بين إشباع حاجات الفرد وتحقيق الهدف التنظيمى وهناك إسهامات أخرى تعتبر بمثابة إمتداد طبيعى لمدرسة العلاقات الإنسانية تركز على حاجات الأفراد ودوافعهم. ويناقش (مجريجور .Mc Gregor, D ) قضية عداوة العاملين للإدارة وتعليماتها التى يمكن النظر إليها لا على إنها عناصر عداوة كامنة فى شخصيتهم، ولكن كرد فعل نتيجة لنقص إشباع حاجاتهم داخل البناء التنظيمى. وعليه يقترح (مجريجور) إن من مهام علماء الإجتماع ان يزودوا المديرين بالمعلومات والبيانات الكافية الخاصة بالمجتمعات والأعضاء للإستفادة من هذه الطاقة الإنسانية وقد تعرض (مجريجور) إلى القيادة داخل التنظيم، بإعتبارها علاقة بين خصائص وسمات القائد وإتجاهات وحاجات الإشباع وخصائص التنظيم والوسط الإجتماعى والسياسى الذى توجد فيه كما أكد على مبدأ الإتصال والإشراف بمعنى الإهتمام بالبناء غير الرسمى من أجل فهم الجماعات داخل التنظيم .

وكما سبق الذكر فان مدرسة العلاقات الإنسانية تبنت هى الأخرى الإتجاه البنائى الوظيفى مما جعلها تهمل دراسة الصراع وتوزيع القوة داخل التنظيم. حيث ينظرون للصراع كحالة مرضية تعالج تبعا لإقامة نظامى الإتصال والإشراف بالإضافة إلى ذلك فان مدرسة العلاقات الإنسانية ركزت إهتماماتها على دراسة جماعات الصداقة والتعاون، أى البناء غير الرسمى ومدى تأثيره على سلوك العمال، ويمكن تحديد أهم المتغيرات التى تؤثر فى هذا السلوك وهى القيادة - الإتصالات - المشاركة - وعلى الرغم من الإسهامات التى قدمتها هذه المدرسة إلا أنها اغفلت الجوانب الرسمية فى التنظيم وعلاقتها بتحديد سلوك

الفرد. ونستخلص مما سبق أن هذه المدرسة تنظر الى وضع الفرد فى البناء التنظيمى، وفقا للعلاقات الإجتماعية المبنية على أساس الثقة والتبادل الإجتماعى المتمثلة فى البناء غير الرسمى، وعليه فان وضع الفرد يتحدد من خلال هذا المنظور، أى من خلال إنتمائه إلى جماعات العمل، وإرتباطه بهم وخضوعه وإلتزامه بالأسس والمعايير التى تحددها الجماعات والسلوك الإجتماعى التى ترضى عنه هذه الجماعة.

**٢ ـ أثر البيئة الثقافية فى دراسة سلوك الإنسان داخل التنظيم (مدرسة شيكاغو) :**

تؤكد مدرسة العلاقات الإنسانية على أهمية البناء غير الرسمى فى تحديد سلوك الأفراد داخل التنظيم المدرسى، مغفلة الآثار التى يمكن أن تحدثها البيئة والعالم الخارجى أو بشكل أصح تأثير المجتمع على بناء المنظمة. وفى هذا المجال قدمت دراسة حاولت أن تغطى هذا الجانب وتبرز أهمية ودور ثقافة المجتمع فى تحليل البناء الإجتماعى للمنظمة وقد قامت هذه الدراسة على يد العلامة (لويد وارنر Warner L. 1946) وزملائه بجامعة شيكاغو. ولقد منحت هذه الدراسة مشكلات المجتمع المحلى والتدرج الإجتماعى قيمة خاصة فى دراسة التنظيم الإجتماعى للمصنع. مؤكدة على أن أى تنظيم لايوجد فى فرا غ ـ كما ذهبت إلى ذلك مدرسة العلاقات الإنسانية ـ وإنما يوجد فى مجتمع له ثقافته وقيمة وقواعده الخاصة به والتى تمارس تأثيرها على أعضاء التنظيم. وفى دراسة (لويد وارنر) عن إتحاد عمال الأحذية (بمدينة يانكى Yankee city ) حاول تفسير ظاهرة إتحاد العمال بالرجوع للتغيرات التى حدثت على مستوى المصنع وعلى مستوى المجتمع أيضا، حيث كان من أهم النتائج التى ترتبت على التغيرات التكنولوجية التى أدخلت على نظام العمل فى المصنع. إنهيار التدرج القائم على المهارات الحرفية. ومن ثم تأثرت مكانة العمال، حيث انتقل العمال إلى عمال شبه مهرة. فى الوقت الذى كانوا يشغلون فيه مكانة أساسية فى المصنع بالإضافة الى ذلك نجد أن المجتمع أيضا قد تأثر بهذه التغيرات التكنولوجية حيث لم تعد للمدينة

مكانة إقتصادية عالية كما كانت من قبل. هذه التغيرات التى حدثت انعكست على البناء الإجتماعى للمصنع من جهة والتأثير الذى أحدثته على مستوى المجتمع من جهة ثانية قد أديا الى «هبوط مكانة إدارة المصنع حيث كان رجال الإدارة فى المصنع يمثلون الطبقة العليا فى المجتمع» .

وتعتبر دراسة (وارنر) ذات قيمة عالية إذ أنها حاولت أن تربط بين نسق التنظيم ونسق المجتمع وكيف يتأثر أحدهما بالآخر، وقد حاول زملاء وأتباع (وارنر) التحقق من تأثير العوامل الخارجية البيئية على بناء التنظيم مثل الطبقة الإجتماعية، والدين والسلالة، والظروف الأسرية، حيث قام كل من «هاريسون ودبن» بفحص أنماط الصراع والتعاون داخل المنظُمات، وتوصلا إلى نتيجة مؤداها «إن إنسجام العلاقات وتوافقها بين إدارة المنظمة ونقابة العاملين يرجع إلى ظروف الإقامة التى جمعت بينهما فى مجتمع محلى واحد وهذا يعكس بطبيعة الحال تلك العلاقات الإجتماعية الطيبة الموجودة فى المجتمع. وهذا يعنى أن الأنماط الثقافية السائدة فى المجتمع تنعكس بدورها على بناء التنظيم داخل المنظمة.

**٣ ـ هربرت سيمون ونظرية صنع القرار:**

إذا كان أصحاب مدرسة العلاقات الإنسانية وكذلك أصحاب الإتجاه النفسى والإجتماعى قد إهتموا بالتركيز على الجوانب غير الرسمية للتنظيم والتى تنشأ بطريقة تلقائية خلال عملية التفاعل الإجتماعى. واذا كانت النظرية البيروقراطية قد ركزت على الجوانب السلبية فى البناء الرسمى، فان نظرية صنع القرار التى نادى بها هربرت سيمون Simon H. ١٩٦١ تحاول الربط بين الجوانب الرسمية والجوانب غير الرسمية فى دراسة وتحليل مشكلات التنظيم. وينطلق (سيمون) من قضية أساسية وهى إن صنع القرار محوركل تنظيم، حيث يقول إن كل تنظيم يحدد لكل شخص يعمل فيه مجمل القرارات التى يتعين عليه اتخاذها، والتأثير الذى يخضع له فى صنع هذه القرارات وعليه فان (سيمون) يعتبر سلوك الفرد

فى التنظيم سلوكا هادفا يعمل على تحقيق غرض محدد يرسمه له البناء الرسمى من خلال وجود تنظيم يحدد فيه مهام الأعضاء، ومسئولياتهم عن طريق مجموعة من القواعد البيروقراطية يخضع لها الأفراد. بما تشتمل هذه القواعد على تحديد قنوات الإتصال ووضع برامج تدريسية تمكن الأفراد من إدراك وفهم بدائل صنع القرار. ويذهب (سيمون) إلى أن إتخاذ القرار يعتمد ويتوقف على نوعين من المعطيات:

١- معطيات مأخوذة من الواقع المعاش، وتخضع للإختبار والتجربة وتتعلق بالوسائل والأساليب التى تتخذها من أجل تحقيق الأهداف.

٢- معطيات قيمية، لاتخضع للإختبار لأنها تتعلق بما ينبغى أن يكون عليه التنظيم، وهى تتضمن الأهداف والغايات التى يصبو اليها التنظيم .

وعليه فإن صنع القرار يعتمد على فهم وإستيعاب هذه المعطيات، إلا أن هذا الفهم يتوقف على إمكانيات الفرد وقدراته الشخصية، لذلك يختلف صنع القرار من فرد لآخر فى نفس الموقف وفى ضوء ذلك يرى (سيمون) إن سلوك الفرد نتاج لعمليات سيكولوجية نفسية يجب أن يأخذها الباحث بعين الإعتبار وفى ضوء كل هذا يتحتم على التنظيم أن يضع قيود ويحدد من خلالها صنع القرار ويمكن تلخيصها فى النقاط التالية:

١- تقسيم العمل حيث يحصر نطاق نشاط الفرد مما يترتب عنه تحديد المهام التى يمكن أن يتخذ قرارا بشأنها.

٢- تسلسل السلطة، بحيث يتحدد لكل فرد المستوى الذى يمارس فيه إتخاذ القرار.

٣- نظام الإتصال بحيث يضمن هذا النظام المعطيات المحددة عن الموقف صانع القرار.

٤- نظام التدريب وهذا يكفل للفرد إتخاذ فهم بدائل صنع القرار فى الموقف المحدد.

وتتجلى نظرية صنع القرار فى أنها تنسق بين نشاطات الإعضاء من جهة وأهداف التنظيم من جهة ثانية. كما تتجلى إسهامات (سيمون) فى أنه أكد على فكرة السلوك الهادف، تلك الفكرة التى أهملها أصحاب العلاقات الإنسانية والإتجاه النفسى الإجتماعى. إلا أن هناك بعض النقائض التى وقع فيها والتى يمكن تلخيصها فى عدة نقاط:

١- حلل عملية صنع القرار على مستوى الفرد ثم عممها بعد ذلك على مستوى الجماعة. ومايصلح على الفرد قد لايصلح على الجماعة. وهذا ماجعل دراسته تتخذ المنظور السيكولوجى وتبتعد عن الدراسة السوسيولوجية.

٢- عدم معالجته للجوانب غير الرشيدة فى التنظيم.

٣- لم يتمكن سيمون من تقديم تفسيرا أو تحليلا لأنماط سلوك الأفراد خارج المواقف المنظمة رسميا.

ورغم ما انطوت عليه هذه النظرية من نقائص. الا أنها إستطاعت أن تكشف عن عنصر آخر فى التنظيم له دلالة وأهمية فى فهم واقع التنظيم. وفى ضوء هذا الإسهام الذى قدمه (سيمون) يمكن تحديد وضع الفرد وفقا للمعطيات المادية والمعنوية التى تساهم فى صنع القرار المحدد للمراكز والأدوار فى التنظيم الإجتماعى للمنظمة. وان الصعوبات التى تواجه الفرد فى فهم وإدراك تلك المعطيات هى التى تحدد وضعه فى المنظمة وكلما إستطاع الفرد أن يتغلب على هذه الصعوبات كلما كانت أمامه إمكانية لتحديد وتحسين وضعه ورفع مكانته بشكل أفضل.

ومايمكن أن نستخلص من النظريات الإجتماعية النفسية، انها أثارت أبعاد مهمة فى دراسة وفهم السلوك التنظيمى. حيث ركزت إهتماماتها على العلاقات الإجتماعية غير الرسمية وعلاقتها بتحقيق أهداف التنظيم. إلا أن أهم الإنتقادات التى يمكن أن توجه اليها، هو تبنيها للمدخل البنائى الوظيفى، وتأكيدها المستمر على الإنسجام والتكامل، مما ترتب عنه إغفالها لدراسة مشكلات الصراع

والتغير. ومدى ماتمنحه هذه الأبعاد من تحقيق فهم أفضل للواقع التنظيمي، بالإضافة إلى ذلك أنصب إهتمامها على دراسة البناء غير الرسمي، وإهمالها للبناء الرسمي، ذلك أن التنظيم يخضع لقواعد وإجراءات بيروقراطية تعمل على ضبط سلوك العاملين وتوجه نشاطاتهم من أجل تحقيق أهداف التنظيم. فضلا عن إعتمادها في دراستها على الجماعات الكبيرة . لذلك فشلت في تقديم معالجة للتنظيمات كبيرة الحجم ورغم ماتنطوى عليه هذه النظريات من نقائص، إلا أنها إستطاعت أن تكشف النقاب عن متغيرات وأبعاد أخرى تساهم في تشكيل وتفسير وضع الفرد في التنظيم الإجتماعي لأية منظمة.

## د ) وجهة نظر في دراسة التنظيم

من خلال العرض السابق لأهم المجهودات النظرية والإمبريقية التي عالجت ظاهرة التنظيم والسلوك التنظيمي، يتبين لنا مدى الإختلاف والتباين في تحديد العوامل التي تؤثر على سلوك الفرد داخل التنظيم، وهذا يعود الى المدخل النظرى الذى يتبناه كل باحث، والإتجاه الذى يتخذه كأساس له في تحليل البناء التنظيمي. وإن الإختلاف في هذه المداخل جعل إهتمام الباحثين يتوجه إلى تناول جانب معين من جوانب التنظيم، وإعتباره عاملا أساسيا في تحديد السلوك التنظيمي ومن ثم تحقيق هدف التنظيم. فقد ذهبت نظرية (فيبر) والإدارة العلميه (تايلور) إلى إعتبار التنظيم نظاما مغلقا، نفسر داخل حدوده كل شئ. وهذا يعنى أن السلوك التنظيمي يتحدد بفعل العوامل الداخلية التي تأتي عن طريق التنظيم الرسمي والمتمثلة في السلطة، والرقابة والضبط التي تمارسها الإدارة على أعضاء التنظيم والتي توجه سلوكهم إلى تحقيق هدف التنظيم نسقا إجتماعيا مفتوحا، ذاهبين إلى أن التنظيم يتفاعل مع البيئة المحيطة بإستمرار، وهو قادر على مواجهة التهديدات والصراعات التي يمكن أن تنشأ في ضوء تغير الإتجاهات والقيم والمفاهيم التي يؤمن بها أفراد التنظيم. وذلك من أجل تكامل وإنسجام أنساق البناء الإجتماعي في التنظيم. ويذهب أصحاب مدرسة العلاقات

الإنسانية والإتجاه النفسى الإجتماعى إلى تركيز الدراسة على الإنسان ككائن إجتماعى ذى حاجات ومتطلبات مختلفة، يسعى بإستمرار إلى تحقيقها عن طريق التنظيم ومن ثم فقد إنصب إهتمام هذه المدرسة على دراسة أنماط السلوك التى تنشأ بطريقة تلقائية والتى تعتبر كمتغير أساسى فى تحديد السلوك التنظيمى.

وأخيرا يذهب أصحاب نظرية صنع القرار إلى إعتبار أن القرار هو محور كل تنظيم وهدفه النهائى فى تحديد سلوك الأعضاء من أجل تحقيق أهداف التنظيم.

ورغم كل هذه المحاولات والمجهودات المبذولة فى دراسة التنظيم، إلا أنها تعكس الجانب الإستاتيكى فيه، ذلك أنها عالجت التنظيم من منظور جزئى نتيجة تركيزها وإعتمادها على جانب التكامل والإنسجام، وإغفالها لجانب الصراع والتغير الذى لايقل أهمية عن الجانب الأول. وهذا ماترتب عنه قصور فى معالجة الواقع التنظيمى معالجة متكاملة. ونشير إلى أن هذه المحاولات وجدت لكى تدعم وضع الفرد فى البناء التنظيمى ولم تعطنا إلا جانبا واحدا ساهم فى تشكيل هذا الوضع، والبنائية الوظيفية تنظر إلى الوضع فى إطار تكامل الجزء وإنسجامه وتوازنه مع بقية الأجزاء الأخرى التى تدخل فى تكوين الكل وهو التنظيم. ولذلك فان البنائية الوظيفية عاجزة عن تحديد الوضع تحديدا شاملاً ومتكاملا نتيجة ميلها وتأكيدها لجوانب الأنساق والتكامل كما لاتسمح لنا بتحديد وضع الفرد من خلال مشكلات الصراع والتغير وبناء القوة فى التنظيم. و هذا يقودنا إلى القول أن التنظيم لايظل فى استقرار دائم ذلك لأنه يتألف من جماعات وطبقات مختلفة، ذات مصالح متباينة تسعى كل منها إلى الدفاع عنها وتدعيمها. ومن الطبيعى أن يعكس هذا الموقف صراعات عديدة صراع حول السلطة والنفوذ، وصراع بين المعلمين والإدارة وصراع بين الجديد والقديم، وغير ذلك من الصراعات المعروفة فى المجال التعليمى. وفى ضوء ذلك فان كلا من مشكلتى الصراع والتغير تكونان جانبا مهما فى معالجة التنظيم والوقوف على أهم المشكلات التنظيمية. ومن ثم جاءت محاولات المدرسة الماركسية إستنادا إلى هذا المنظور لدراسة التنظيم من

خلال الصراع. وخير موقف ماتعرضنا له فى الجزء الأول من الدراسة فى النظرية الماركسية والتى تقوم على أساس النظر للتنظيم باعتباره شكلا من أشكال الإستغلال والسيطرة فى ضوء معطيات تاريخية جدلية مستمرة، وتعكس الكثير من الصراعات والتناقضات القائمة بين الطبقة الحاكمة والطبقة المحكومة. وفى نظر (ماركس) يتم القضاء على هذه الصراعات من خلال زوال هذه التنظيمات وزوال الدولة نفسها ومن ثم فإن الماركسية تنظر إلى وضع الفرد من خلال هذا المنظور وتحدده وفق مايملكه الفرد من قوة فى البناء التنظيمى. وتشير إلى أن كل من الإتجاه البنائى الوظيفى والماركسية قد ساهما مساهمة كبيرة فى معالجة وتحليل ظاهرة التنظيم ومايرتبط بها من مشكلات سواء على مستوى الجماعة أو التنظيم نفسه. ورغم أن كلاهما على طرفى نقيض. إلا أن الجمع بين الاثنين يعطيان مدخلا جديدا لدراسة التنظيم الإدارى والإجتماعى للمدرسة والدراسة الميدانية التى أجراها المؤلف فيما يلى بهدف التعرف على أنواع المناخ التنظيمى لعينة من مدارس التعليم الأساسى بمحافظة الإسكندرية مسترشدا بنظريات التنظيم السابقة.

وبإجراء دراسة ميدانية للتعرف على المناخ التنظيمى للمدارس الاساسية بمحافظة الإسكندرية فى ضوء نظريات التنظيم توصلنا إلى أن العديد من الدراسات والأبحاث التربوية والإجتماعية أبرزت وجود إختلافات بين المدارس ببعضها البعض، وذلك حسب طبيعة المناخ السائد فيها وحسب نوع العلاقات بين المدير وهيئة التدريس، وبين أعضاء هيئة التدريس بعضهم ببعض فى أحد المدارس يشعر كل من المعلمين والناظر بسعادة وثقة فيما يقومون به من أعمال. وهذا الشعور ينتقل إلى التلاميذ وينعكس عليهم من خلال التدريس والتعامل مع مدرسيهم أو المسئولين عن إدارة المدرسة مما يجعل المدرسة بالنسبة للتلاميذ والوقت الذى يقضونه فيها خبر سار. بينما تكون هذه حالة مدرسة، نجد فى مدرسة أخرى عكس هذا الحال فالإستياء والضجر كامن فى نفس كل من المدرسين والتلاميذ، ويحاول الناظر تغطية هذا الإستياء بقناع السلطة. وقد نجد

فى مدرسة أخرى بأن مناخها الداخلى يتميز بحالة قانطة تسير الأمور فيها بطريقة محبوكة كتمثيلية يلعب فيها الناظر والمدرسون والطلاب أدوارا مبالغ فيها بطريقة روتينية، وإذا ماانتقلنا إلى مدرسة أخرى نجد شكل آخر من العلاقات والروح المعنوية والدافعية للعمل، أى ان كل مدرسة ستظهر بشخصية مستقلة.

وتلك الشخصية التى تتميز بها كل مدرسة هى مايطلق عليها المناخ التنظيمى Organizational Climate وإن كانت الشخصية تنسب إلى الفرد فان المناخ التنظيمى منسوب إلى المدرسة .

إستخدم المؤلف فى هذه الدراسة إستفتاء أبعاد المناخ التنظيمى (oCDQ) Organiaztional Climates Dimensions Questionnaire وهذه الأداة إستخدمها فؤاد قلادة، وإميل فهمى شنودة فى دراستهم لهندسة المناهج وقياس المناخ التنظيمى للمدارس . وذلك بعد تمصيره على عينة من المدارس بلغ عددها ٤٩ مدرسة وتم حساب الثبات الذى تراوح مابين ٠,٨٠ ، ٠,٨٧ فى إختباراته الاربعة الفرعية وذلك بطريقة إعادة التطبيق وذلك فى المحور الأول الخاص بسلوك المدرسين. وتراوح معامل الثبات فى الإختبارات الاربعة الفرعية الأخرى المتعلقة بالمحور الثانى الخاص بسلوك الناظر بين ٠,٧٩ ، ٠,٩٠.

## أنواع المناخ التنظيمى التى يقيسها الإستفتاء :

### ١- المناخ المفتوح Open :

الخواص المميزة لهذا المناخ وهو أن الأعضاء يتمتعون بروح ديمقراطية عالية لأنهم ليسوا محكومين بأعمال أو تقارير روتينية. وفى هذا المناخ الجميع يتمتعون بعلاقة تسودها الصداقة بالإضافة إلى ذلك يمتلك الأعضاء الرغبة فى التغلب على المصاعب ويجعلون التنظيم يتحرك أكثر إلى الإمام ويكونوا فخورين بأنهم يعملون فى مدارسهم.

(الروح المعنوية ـ الدافعية ـ الالفة والمودة)

### ٢- المناخ الذى يحكم نفسه بنفسه (المستقل) Autonomous :

الخواص المميزة لهذا المناخ المنظم هى الحرية التامة التى تعطى للمدرسين لينموا تفاعلهم البنائى حتى يستطيعوا تحديد الطرق التى تكفى إحتياجاتهم الإجتماعية التى ربما يفتقد ورودها فى الأهداف ، بمعنى أنه عندما يجتمع المدرسين على موقف معين فهم ينشغلون بأعمالهم حتى يتمموا الأهداف بسرعة وسهولة بالرغم من وجود مجموعات قليلة منهم قد تعرقل هذا العمل حتى يسير سويا فى النهاية . والنقطة الضرورية فى هذا المناخ أن المدرسين يقوموا بأعمال تقريرية حتى ينهوا أعمالهم التنظيمية.

**والخلاصة أن** هذا المناخ يبحث عن رفاهية المدرسين وهو مناخ مرن لكن سلوكه الحكومى محدود. (الإعتبار ، الروح المعنوية، الألفة والمودة).

### ٣- المناخ المسيطر controlled :

هذا المناخ يخدم العمل أكثر مما يخدم الحاجات الإجتماعية للأفراد وفى هذا المناخ يكون المدرسون مشغولين تماما بعملهم فهم لايحددون الأخطاء أو يختلفون على المبادئ الموجهة لهم .

وفى هذا المناخ يوجد مايسمى بالعزل الإجتماعى «وتوجد علاقات طيبة قليلة بين المدرسين ونستنتج من هذا المناخ أن إتمام حاجات العمل أولاً وليس تحقيق الحاجات الإجتماعية. وفى هذا المناخ يسود مبدأ التوجيه والسيطرة فهو يسمح بالمرونة من خلال التنظيم ويصر على أن كل شئ يجب أن يتم بطريقة مفردة (التباعد ، التأكيد على الإنتاج، التفكك).

### ٤- المناخ المألوف Familiar :

الصورة الرئيسية لهذا المناخ هو الأسلوب الصداقى للمدرسين حيث يكون إرضاء الحاجات الإجتماعية عالية بينما القليل يعمل للسيطرة أو التوجيه وهذا

المناخ لايحمل المدرسين بالتقارير الروتينية ويجعلها أسهل مايمكن لتحقيق العمل فالمساعدات العملية ممكنة فى هذا المناخ والخلاصة أن هذا المناخ يجعل المدرسين يسلكون كأسرة واحدة ولكن بأسلوب مكتبى. (الألفة والمودة، التأكيد على الإنتاج).

**٥- المناخ الأبوى paternal :**

هذا المناخ يجمع بين محاولات التحكم فى المدرسين مع إرضاء حاجاتهم الإجتماعية وحكمنا على هذا المناخ ليس حقيقيا فالمدرسون لايعملون سويا لأن هناك بعض المضايقات التى تتحكم فى المدرسين ليعملوا تقارير روتينية أو واجبات وزارية ومتطلبات إجتماعية ولأن المدرسين لايتمتعون بالصداقة فيما بينهم (التباعد، التأكيد على الإنتاج).

**٦- المناخ المغلق closed :**

هذا المناخ يعتمد على إعطاء الأوامر والتوجيهات وفقًا للوائح المنظمة من أعلى ويعتمد على مبدأ وحدة الأمر هذا المبدأ ليس مؤثرا فى توجيه الأنشطة للمدرسين وفى نفس الوقت لايميل للبحث عن رفاهيتهم الشخصية وهذا المناخ هو أكثر المناخات انطلاقا لتحقيق الأهداف وأقل فى الروح المعنوية (الإعاقة ، التفكك).

وفى دراسة البوهى ١٩٨٩ للتعرف على المناخ التنظيمى للمدارس أجريت على عينة من هيئات التدريس العاملة بالمدارس الأساسية (الحلقة الثانية) بلغت ٢٧٠ مدرسا ومدرسة أختيروا بطريقة عشوائية من بين ٢٧ مدرسة بالإدارات التعليمية المختلفة بمحافظة الإسكندرية موزعة كما هو موضح فى الجدول التالى:

## جدول (١) توزيع عينة دراسة المناخ التنظيمى للمدارس الأساسية وفقا للإدارات التعليمية بمحافظة الإسكندرية

| الادارة التعليمية | عدد المدارس | عدد أفراد العينة |
|---|---|---|
| (١) المنتزة | ٥ | ٥٠ |
| (٢) شرق المدينة | ٦ | ٦٠ |
| (٣) وسط المدينة | ٨ | ٨٠ |
| (٤) غرب المدينة | ٦ | ٦٠ |
| (٥) العامرية | ٢ | ٢٠ |
| المجموع | ٢٧ | ٢٧٠ |

وبعد تطبيق أداة الدراسة على عينة البحث وبإستخدام الحاسب الآلى فى تحليل البيانات المتحصل عليها للوصول الى المصفوفات الإرتباطية للمتغيرات الثمانية التى تحتوى عليها الأداة كانت النتائج كما هو مبين فى الجدول التالى:

## جدول (٢)
## مصفوفة العوامل المؤثرة فى المناخ التنظيمى للمدارس الأساسية بمحافظة الإسكندرية

| الاختبارات الفرعية (المتغيرات) | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ - التفكك | ٠ | | | | | | | |
| ٢ - الإعاقة | ,٢٧ | ٠ | | | | | | |
| ٣ - الروح المعنوية | ,٣٥- | ,٣٤- | ٠ | | | | | |
| ٤ - الألفة | ,٠٢- | ,٠٩- | ,٤ | ٠ | | | | |
| ٥ - التباعد بتعالى | ,٢ | ,١٥ | ,١٢- | ,١- | ٠ | | | |
| ٦ - التأكيد على الانتاج | ,١٩ | ,١٢ | ,١٤ | ,١ | ,١٦ | ٠ | | ٠ |
| ٧ - الدافعية | ,٢٤- | ,٣٥- | ,٧٢ | ,٢٦ | ,٠٥- | ,٢٢ | ٠ | |
| ٨ - الإعتبار | ,٠٦ | ,١٧- | ,٥٢ | ,٣٧ | ,٠٩- | | ,٥٦ | |

وعندما تم حساب تشبع عوامل هذه المصفوفة أسفرت على ثلاثة عوامل، كان العامل الأول هو الضبط أو الرقابة والتحكم الإجتماعى، والثانى هو المعنويات، والثالث هو الحاجات الإجتماعية. ويمكننا أن نرجع ظهور العامل الأول لمارسات الناظر فى الضبط والتحكم فى علاقات المدرسين أو هيئة التدريس كنمط وأسلوب سلوك فى البيئة المصرية، ويؤيد ذلك ماكشفت عنه دراسة جابر عبد الحميد من أن الشخصية العربية أكثر إستبدادية فى تكوينها من الشخصية الأمريكية التى قارن نتائجها بنتائج الدراسة المصرية.

والجدول التالى يوضح نتيجة تدوير العوامل الثلاثة التى تتشبع بها الإختبارات الفرعية.

**جدول رقم (٣)**

**التشبعات بالعوامل الثلاثة لعينة من المدارس بمحافظة الإسكندرية**

**(ن = ٢٧ مدرسة)**

| الاختبارات | العوامل بعد التدوير | | |
|---|---|---|---|
| | أ | ب | جـ |
| ١ - التفكك | ,٤٦+ | ,١٥- | ,٦٢+ |
| ٢ - الإعاقة | ,٠٧- | ,٥٩+ | ,٠٩- |
| ٣ - الروح المعنوية | ,٠٨ | ,١٤+ | ,٨٥+ |
| ٤ - الألفة | ,٨٦+ | ,١٨- | ,١٤+ |
| ٥ - التباعد بتعالى | ,٧٤+ | ,٢٩+ | ,٤١+ |
| ٦ - التأكيد على الإنتاج | ,٦١+ | ,٥٢- | ,٠١- |
| ٧ - الدافعية | ,١٢+ | ,٦٦+ | ,١١+ |
| ٨ - الإعتبار | ,٧٣+ | ,٠٦+ | ,١٨- |
| تشبعات العامل | ٢,٤٢٩٥ | ١,١٧٨ | ١,٣٤٧ |
| النسبة المئوية للتباين | ٪٣٠,٣٧ | ٪١٤,٧٢ | ٪١٦,٨٤ |

يتضح من الجدول السابق أن أكثر المتغيرات تشبعا بالعامل الأول هى الألفة، والتباعد بتعالى بين المدير والمرؤوسين، والإعتبار، وأكثر المتغيرات تشبعا بالعامل الثانى وهو المعنويات رغم إرتفاع متغير الدافعية والإعاقة التى يلاقيها المعلمين من الرؤساء مع التشبع بالروح المعنوية العالية. وبالنسبة للعامل الثالث وهو الحاجات الإجتماعية فان المتغيرات المشبعة بهذا العامل هى الروح المعنوية والإعاقة.

مما لاشك فيه أن للعوامل الثقافية أثرها على تشكيل شخصية أفراد المجتمع، كما أنه من المعروف أن هناك علاقة عضوية بين خصائص النظام الإجتماعى ونوع المناخ العام الذى يحكم مؤسساته ويسودها. ولقد أوضح بارسونز فى نظريته التى تم عرضها سابقًا أمور أربعة تمثل قضايا هامة يتعين تحقيقها على المستوى المهنى والإدارى وتلك العوامل هى: التأقلم التى يعنى بها تكييف التنظيم الإجتماعى لمطالب البيئة. وفى مجال التعليم فإن التنظيم المدرسى يستمد أهدافه من الفلسفة السائدة فى المجتمع ويسعى لتحقيق مطالب البيئة بإعتبار ذلك الغاية النهائية للتنظيم المدرسى.. والعامل الثانى والمرتبط بالأول هو تحقيق الهدف goal Achievement وذلك عن طريق التحديد الدقيق للهدف بما يتسق مع متطلبات المجتمع من النظام التعليمى وتجنيد كل الوسائل من أجل الوصول اليه.

والعامل الثالث ويقصد به بارسونز التكامل Integration فيعنى إرساء تنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم الإجتماعى للمدرسة بمايكفل التنسيق بينهم ويوحدهم فى كل متكامل. ويتم ذلك على المستوى الإدارى الذى يكون له الود الكبير فى تشكيل نوعية العلاقات بين مختلف افراد المنظمة وينسق جهودهم لتحقيق أهدافها.

والعامل الرابع عند بارسونز وهو الكمون Latency والتى يعنى بها المحافظة على إستمرارية التنظيم وحوافزه فى إطاره الثقافى المستمد من المناخ العام للمجتمع.

ويؤكد بارسونز على ضرورة بناء العلاقة بين مستويات التنظيمات الرسمية المهنية، الإدارية، مستوى المصلحة العامة على أسس غير تسلطية بل على أساس علاقة تبادلية متداخلة ومتكاملة بما يحقق أهداف التنظيم. بإعتبار هذه التنظيمات جزء من الإطار الإجتماعى العام يستخدمها المجتمع لتحقيق أغراضه.

واذا كنا بصدد الحديث عن التنظيم الإدارى للتعليم فى مصر فإن الإدارة التعليمية فى مصر قد نشأت على أسس مركزية وهى بهذا جاءت منطقية مع الإطار المركزى للتنظيم الإدارى العام في مصر وأسلوب البيروقراطية بها. وترتكز البيروقراطية فى تنظيمها على أساس السلطة الرسمية فى إطار تحدد فيه الإختصاصات والمسئوليات وتوزع حسب التخصص الفنى أو المهنى وتنقسم فيه الوظائف رأسيا إلى مستويات متدرجة السلطة ويحكم العمل فى المنظمات البيروقراطية لوائح وتعليمات رسمية معروفة يجرى العمل على أساسها وينفذ بمقتضاها (إرجع لخصائص النظرية البيروقراطية).

والمتصفح للتاريخ يجد أن البيروقراطية فى مصر تعد من أقدم نظم الإدارة الحكومية التى عرفها التاريخ. وقبل الخوض فى الحديث عن العوامل المحددة لهذا النظام البيروقراطى فى مصر، نشير إلى أن مصطلح بيروقراطية يعنى حكم المكاتب أو السلطة المكتبية ولقد حدد النظام البيروقراطى فى مصر عاملان كما يشير قلادة ، اميل شنودة فى دراستهم هما:

١ ـ التركيب السكانى ٢ ـ التراث الحضارى والإجتماعى

فتركز السكان حول الوادى والدلتا ساعد على قيام التنظيم الإدارى فى مصرعلى أساس مركزى، ولقد عرف ماكس وبر Max weber هذا الطابع المركزى إلى الأساس الإقتصادى الذى إرتكز على النيل كطريق طبيعى للتجارة أما التراث الحضارى والإجتماعى فيقوم على إحترام السلطة التى يتمتع بها الشخص الذى يلعب دور السيد أو الرئيس أورب الأسرة ولنا فى التراث الذى خلفه قدماء المصريين خير دليل على ذلك اذ نجد أن الحكيم بتاح حتب فى الأسرة الثالثة يوصى إبنه فيقول «إنحنى أمام من فوقك وأمام رئيسك فى شئون

الإدارة الملكية حتى يستمر بيتك مفتوحا ويستمر رزقك ومرتبك جاريا، ولاتعصى فان عصيان من بيده السلطة شر مستطير» ويشير منير مرسى بأن الإنصياع والولاء المطلق للسلطة صفة أساسية لشخصية البيروقراطى المصرى.

كما يلاحظ أن أحد الخصائص المتميزة فى الشعب المصرى كرم الضيافة وتلك الخاصية الإجتماعية لها أثرها فى تكوين المناخ العام للنظام الإدارى، فى مصر فمكان العمل إمتداد للمنزل، ولذلك تنتقل العلاقات داخل العمل من حب وبغض وكراهية بنفس الصورة التى تتشكل على أساسها فى المجتمع الخارجى.

ومن كل ذلك فى ضوء النتائج المتحصل عليها فى جدول (٣) فى تشبعات الإختبارات أو المتغيرات المتمثلة لسلوك المدير على العامل الأول الخاص بالضبط أو الرقابة الإجتماعية مع متغير التفكك والإعاقة الذى يتمثل فى سلوك المدرسين على هذا العامل نجد أن هناك تباعدا وتعاليا من المدير على المدرسين معامل التشبع ٧٤, ، تأكيد المدير على الإنجاز وذلك لتجنب المسئولين عن الجزاء وكان التشبع بعامل الضبط الاجتماعى ٦١, والتشبع فى إختبار الإعتبار بالنسبة لهذا العامل ٧٣, وان كان المناخ يسوده جو الألفة والمودة والصداقة فالبشر عبيد ما ألفوا إذا كان تشبع إختبار الألفة لهذا العامل ٨٦, وهو تشبع مرتفع، وإن قلت الدافعية والروح المعنوية فى تشبعها بهذا العامل.

ورغم محاولات إصلاح النظام الإدارى فى وزارة التربية والتعليم بمنح بعض صلاحيات الوزير لمديرى المناطق التعليمية ومن ثم تفويض السلطة إتخاذ القرار للمستويات التنفيذية، فإن التقارير التى قيمت تجربة منطقة الجيزة التعليمية قد أشارت إلى أن تنفيذ اللامركزية فى إدارة أمور التعليم على المستوى المحلى وفى ظل النمط المركزى فى الإدارة التعليمية والمدرسية يشكل المناخ العام التنظيمى للمدرسة المتمثل فى السلطة والتحكم والرقابة الإجتماعية التى يشكلها المدير أو الناظر بإعتبارهما المختصين فى الرئاسات الهرمية العليا. وكل منهم له سلطاته وصلاحياته المستمدة من سلطته وموقعه الإدارى.

## الخلاصـــة:

إن نوع المناخ التنظيمى السائد فى معظم المدارس المصرية يميل الى المناخ المغلق حيث أن الإرتباط والتشبعات بالعوامل الثلاثة منخفضة. وأن النتائج تشير إلى إرتباط نمط الإدارة فى مدارسنا الأساسية بالنظريات الكلاسيكية خاصة وأن المناخ التنظيمى يعتمد على وجود قائد يستمد شرعية وجوده من قدسية التقاليد المتوارثة (النوع الأبوى للمناخ). بالإضافة للسلطة القانونية المستمدة من التشريعات واللوائح. ونجد فى النموذج البيروقراطى لماكس وبر weber تفسيرا لصورة المناخ التنظيمى للمدارس التى أجريت عليها الدراسة.

# مراجع الفصل الرابع


١ - محمد على محمد: علم اجتماع التنظيم ، مدخل للتراث والمشكلات والموضوع والمنهج،( الإسكندرية: دار الكتب الجامعية) ١٩٨٣ ص ٣٨.

2 - Albow. M.C. "THE SOCIOLOGY OF ORGANIZATION" (London the british Book) N.D .

٣ - محمد عبد الله أبو على: التنظيم الاجتماعى للصناعة، دراسات فى المجتمع المصرى. (الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب) ١٩٧٢ ص١.

4 - APTHUR P. & Getzels, U. The Use of Theory in Educational Adminstration (Stanford, calif, : Stanford University Press), 1955.

5 - HALPIN, A.W. Theory and research In Administration, (New York: The Macmillan Campny). 1966. pp/3-5.

٦ - إبراهيم عصمت مطاوع، أمينة أحمد حسن: الأصول الإدارية للتربية ط١ ، (القاهرة، دار المعارف) ، ١٩٨٠ ص ص ٦١ ـ ٦٤.

٧ - إبراهيم مدكور: معجم العلوم الاجتماعية، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ) ١٩٧٥ ص ١٨٥.

٨ - محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، (الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب)، ص ٤٣٠.

9 - PARSONS T. Social Structure and Personality (London, Ed. The Free Press). 1965. p.5.

١٠- مجيد إبراهيم جمعة وآخرون: الإدارة التربوية أسسها النظرية، مجالاتها العلمية ط١، (بغداد) ١٩٧٦، ص ٢٢.

١١- على محمد عبد الوهاب: السلوك الإنسانى فى الإدارة، (القاهرة: مكتبة عين شمس) ، ١٩٧٦ ط ٢، ٨٢.

12- Halpin, A. Theory and Research in Adiministration, (N. Y : the Mac Millan company), 1966. p.iss.

13- Blau and Acott, Formal Organizations. (San-Franciqa chandleer Publishing Co), 1962. p.14.

١٤- المرجع السابق ص ص ٢ ـ٣.

15- BROWN, D. THE HUMAN Nature of The organization, (New York: AMACOM), 1973, p. 31.

16- Seiznick, P. Leadership in Public Adminisistration (Edited by Gobert T. Golembiewslci). Chicago: Rand Mc Nally. 1966. pp. 442-413.

17- Fayal, H. General and Industrial Management, (London: Sitlssac Pitman,) 1949. pp. 40-50.

18- Simon H.A. Administration Behavior (New York: Mcmillan Co). 1974 p1.

19- Whyte, W. F Leadership and Group Participation Bulletin No 24,Ithaca, (N.Y. New York : Stale Scholl of Industrail and Labor Relations), May, 1953 pp. 41-42.

٢٠- السيد الحسيني: النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، (القاهرة: دار المعارف)، ١٩٨٣، ص ص ١١ ـ ٣٨.

21- MARK K. "CRITIQUE DE LA PHILOSOPIE DE HEGEL" (PARIS EDITIONSOSIALES), 1937.

٢٢- نبيل السمالوطي: علم اجتماع التنمية، دراسة فى اجتماعيات العالم الثالث، ط٢، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب)، ١٩٧٨، ١٨٥.

٢٣- السيد الحسيني: مرجع سابق ص ص ٤٠ ـ ٤١.

24- MARH. J. AND SIMON. A. ORGANIZATION (JOHN WILEY, NEW YORK) 1958 pp. 140-142.

25- weber m; "The theory of Social and Economoc organization".

٢٦- محمدعلى محمد: علم اجتماع التنظيم، مرجع سابق ص ٦٤.

27- WEBER M. "THE Theory OF SOCIAL AND ECONOMIC ORGNIZATION Op CTI p.340.

٢٨- السيد الحسيني: علم الاجتماع السياسى، قضايا ومفاهيم ط.٣ ،( القاهرة: دار المعارف) ، ١٩٨٤، ص ١٦٤.

29- MITCHELS R. "POLITICAL PARTIES" (NEW YORK, DOVER PUBLICATION INC) 1959. p. 201.

٣٠- السيد الحسيني: علم الاجتماع السياسى، مرجع سابق، ص ٧٨ الاوليجاركية تعنى حكم الأقلية (او الصفوة) أنظر أيضا : محمد على محمد، علم اجتماع التنظيم، مرجع سابق، ص ١٧٠.

٣١- المرجع السابق ص ١٧٠.

٣٢- نبيل السمالوطى: علم اجتماع التنمية، مرجع سابق، ص ص ١٧٥ـ ١٧٦.

* التوجيهات القيمية: هى كل الأفكار التى يؤمن بها أفراد نسق اجتماعى معين، التى توجه سلوكهم نحو تحقيق أهداف التنظيم، أنظر: أحمد زايد علم الاجتماع بين الكلاسيكية والنقدية، القاهرة، دار المعارف، ط١، ١٩٨١ ص ص ١٥١ ـ ١٠٢.

٣٣- على ليله: البنائية الوظيفية فى علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، (القاهرة: دار المعارف) ، ١٩٨٢، ص ٢٢٦.

34- MERTON R. "SOCIAL THEORY AND SOCIAL STRUCTURE." (GLF NCOV,) 1957.

٣٥- السيد الحسينى، النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، مرجع سابق ، ص ص ٧٢ ـ ٨٥.

36- GOULDNER P. "PATRNS, OF INDUSTRIAL BUREAUCRACY" (GLEUCOE, ILLINOTS III) 1954.

٣٧- السيد الحسينى: النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، مرجع سابق ص ١١٠.

٣٨- دافيد سليفان: الإطار السوسيولوجى لنظرية التنظيم، (ترجمة :مختار الهادى)، القاهرة: مكتبة نهضة الشرق ١٩٨٠، ص ١٣٦.

٣٩- المرجع السابق، ص ١٣٦.

40- Sayles L. "BEHAVIOUR OF INDUSTRIAL WORK GROUPS" (NEW YORK) pp. 158.

٤١- السيد الحسينى: النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم ، مرجع سابق، ص ١١٣.

42- BLAUNER L. ALIENATION AND FREEDOM. THE FACTORY WORKER AND HIS INDUSTRY? (CHICGO) 1964 pp. 7.

43- SCHEID J.C. "LES GRANDS AUTEURS EN ORGANIZATION . (PARIS: ED SUOD) 1980 -85.

٤٤- حمدى فؤاد على: التنظيم والإدارة الحديثة، (بيروت: دار النهضة العربية)، ١٩٨١، ص ص ١٨١ ـ ١٨٢.

٤٥- دافيد سليفان: الإطار السوسيولوجى لنظرية التنظيم، مرجع سابق، ص ١٠٠.

٤٦- السيد الحسينى: النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، مرجع سابق، ص ١٢٥.

٤٧- التون ماى: المشاكل الإنسانية للمدينة الصناعية، (ترجمة، مبارك ادريس) القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٦٥، ص ١٨٧.

٤٨- دافيد سليفان: الإطار السوسيولوجى لنظرية التنظيم، مرجع سابق، ص ١٠١.

٤٩- التون ماى: المشاكل الإنسانية للمدينة الصناعية، مرجع سابق ، ص ٢٠١.

* ونذكر على سبيل المثال ارجريس ووليام فوت ١٩٥٧ .وباك وغيرهم ممن يؤكدون على فهم مشكلات التنظيم فى ضوء الحاجات والدوافع الشخصية.

٥٠- دافيد سليفان: الإطار السوسيولوجى لنظرية التنظيم، مرجع سابق، ص ١١٠.

٥١- حمدى فؤاد على : التنظيم والإدارة الحديثة، مرجع سابق، ص ٨١.

52- WARNER L. "THE SOCIAL SYSTEM OF THE MODERN FACTORY" (N.Y : UNIVERSITY PRESS). 1947.

* ساهم فى هذه الدراسة كل من جاردنى . GARDNER B ودافيز DAVIS وهاريسون .HARBISON B وغيرهم من الباحثين.

٥٣- محمد على محمد: علم اجتماع التنظيم، مرجع سابق، ص ص ١٦٠ ـ ١٦١.

٥٤- المرجع السابق، ص ١٦١.

* نظرية صنع القرار تعتبر كإمتداد طبيعى للدراسات النفسية الاجتماعية فى دراسة التنظيم.

٥٥- السيد الحسينى: النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، مرجع سابق، ص ١٣٧.

56- Halpin, A.W. Theory and Research in Administration" (The Mac Millan Company, N.Y). 1966, p. 155.

٥٧- فؤاد سليمان قلادة، اميل فهمى شنودة: هندسة المناهج وقياس المناخ التنظيمى للمدارس بالإسكندرية، (الإسكندرية : دار المطبوعات الجديدة)، ١٩٨٠، ص ص ٥٦ ـ ٦٢.

Gaber, Abdo-El Hamid, Needs and Values of Egyptian And American Secondary School Teachers: Acrosscultural study, Unpublished Doctrao Dissertation, University of chicago 1961.

٥٨- فاروق شوقى البوهى : المناخ المدرسى بمدارس التعليم الثانوى بمحافظة الإسكندرية، مجلة دراسات تربوية . ( القاهرة : رابطة التربية الحديثة) ١٩٨٨.

59- Parons, T. Some Ingredients of a general Theory of Formal

Organization, in Halpin, A.W. (ed) Administrative Theory in Education. (The Mac Millan Company. N.Y.) 1958. pp. 40-72.

٦٠- فؤاد سليمان قلادة، اميل فهمى شنودة، مرجع سابق ص ٦٢ ـ ٧٢.

- نشر راد كليف براون بالاشتراك مع بارنت مقالا حدد فيه مصطلح التنظيم الاجتماعى بعنوان : Social Organization and xocial Structure
AMERICAN ANTHROPOPLOGIST. VOL. 44, 1942.

- تبنى هذا المفهوم كل من سالزنيك ١٩٤٩ SELZNIK وروبرت ميرتون ١٩٥٧ وغيرهم من العلماء.

- لمعرفة أهم النقاط التى يقوم عليها النموذج المثالى إرجع إلى.

- السيد الحسينى / النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم.

- نيكولا تماشيف / نظرية علم الاجتماع - طبيعتها وتطورها - تعريب محمود عوده وآخرون، القاهرة، دار المعارف ط ٨ ١٩٨٣.

* يرجع الفضل إلى (لويد وارنر L. WARNERL 1947 وزملائه فى توجيه أنظار الدارسين الى العلاقة المتبادلة بين المصنع والمجتمع وذلك فى دراستهم عن التنظيم الاجتماعى فى صناعة الأحذية بيانكى سيتى.

* نشير الى أننا لم نتناول بالدراسة هذه النظرية، ذلك لانها لاتختلف كثيرا عن النموذج الذى قدمه فيبر من حيث نظريته للعامل كوحدة مستقلة، وسلوكه يخضع لمبدأ الرشد والتعقل وأهملت مختلف المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على هذا السلوك سواء المتعلق بحاجات الفرد، أو بالبيئة الميحطة. لذلك المزيد من التوضيح حول هذه النظرية، أنظر - حمدى فؤاد على / التنظيم والإدارة الحديثة، بيروت، دار النهضة العربية ١٩٨١.

* تعرضنا فى تحديد المفاهيم الى التعريف الذى قصده، تألكوت بارسونز.

* نشير الى أننا لم نتناول هذه الاسهامات بشكل مفصل ودقيق، وإكتفينا فقط بما يخدم طبيعة بحثنا آملين ان تكون هناك دراسات أخرى لتعميق وتحليل هذه النظريات والاتجاهات وذلك بعودة الى المراجع المذكورة آنفا.

* ماعدا تلك المحاولة التى قدمها جولدنر فى كتابه «الأزمة القادمة فى علم الاجتماع الغربى» هذا الكتاب الذى تبنى فيه المدخل الماركسى.

* حسب تصنيف / على السلمى تطور الفكر التنظيمى.

* حسب تصنيف / سليفمان (دافيد) الإطار السوسيولوجى لنظرية التنظيم، ص ١٣٣.

* دراسات وأبحاث هاورثون HAWTHONE SUDIES فى شركة واسترن ألكترنيك بشيكاغو، والتى إستغرقت خمس سنوات ١٩٢٧ ـ ١٩٣٢. وقام بها فريق من العلماء وعلى رأسهم التون ماى.

# الفصل الخامس

## مسئوليات مدير المدرسة

# الفصل الخامس

# مسئوليات مدير المدرسة

ليس من السهل حصر جميع المهام التى على الإدارى التربوى القيام بها بشكل تفصيلى، وهى بشكل إجمالى تشتمل على كل ما يتصل بالعملية التعليمية التعلمية، من توظيف، ومتابعة للقوى البشرية العامة على إختلاف تخصصاتها ومستوياتها، والتسهيلات التعليمية وتمويل هذه العمليات وتقييمها، وتنظيم صلة المؤسسة التربوية بما حولها من المجتمع وكل ما فيه من إناس وأشياء.

وسنكتفى بالحديث عن أبرز هذه المهمات فى مجالات متنوعة متعددة.

## ١ - القيادة التربوية:

تحتاج كل المؤسسات، تربوية أو غيرها، لإستمرارها وتحسين أدائها إلى نوعين أو مستويين من الإدارة هما:

### أ ) المسئولية القيادية:

ويتمثل هذا الجانب فى القيام بمسؤولية وضع سياسة المؤسسة وإستراتيجيات العمل فيها ووضع وتحديد الأهداف للمؤسسة، ومن ثم وضع الخطط الآنية والمستقبلية لتنفيذ هذه السياسة والإستراتيجية، وتحقيق الأهداف، وكذلك الإشراف على تنفيذ هذه الخطط وتقييم وسائل وأساليب التنفيذ، وتلقى المعلومات من الميدان حول ذلك كله للعمل على تقييمه وإتخاذ القرارات المناسبة بعد عملية التقييم لإعادة رسم السياسة ووضع الخطط بأنواعها، وتحديد الأهداف فى ضوء عمليات التقييم، والإستمرار بهذه الحلقة الدائرة المستمرة دون توقف، وتعتبر هذه المسؤولية مسؤولية قيادية.

## ب) المسئولية الإدارية:

تعنى المسؤولية الإدارية بتسيير النشاط اليومى فى المؤسسة، وبابقاء الأجهزة البشرية والأدوات عاملة، وإدامة المحافظة عليها وصيانتها ومتابعة وحل مشاكل العمل الآنية المتكررة.

وتتفاوت المسؤولية الإدارية بين مؤسسة وأخرى، كما تتفاوت ضمن المؤسسة الواحدة تبعاً لحجم الوحدة الإدارية التى يتولى المسؤول إدارتها والإشراف عليها، فقد تشمل المؤسسة كلها ويكون عندئذ مسؤولاً مسؤولية كاملة عن إدارة المؤسسة كالوزير ورئيس الجامعة أو قائد الجيش أو رئيس الدولة، أو يكون مسؤولاً عن وحدة صغيرة أو كبيرة فيها كمدير الدائرة أو رئيس القسم أو مدير المدرسة أو قائد الكتيبة أو رئيس ورشة للعمال وغير ذلك.

وسواء أكان صاحب المسؤلية الإدارية من المستويات الكبرى أو المتوسطة أو الصغرى فإنه يستطيع، فى الوقت نفسه الذى يدير فيه العمليات التنفيذية العادية، المساهمة أو المبادرة بعمليات أو نشاطات فى المؤسسة تتصل بسياستها وأهدافها واستراتيجيتها، أو العمل من خلال هذه الأنشطة على تغييرها كلها أو بعضها، فيكون بذلك قد مارس مسؤوليات قيادية إلى جانب المسؤوليات الإدارية. فالمسؤوليات القيادية والإدارية متداخلة ليس من السهل فصلها لا نظرياً ولا عملياً، إلا أنه من السهل ملاحظة إختلاف المسؤلين فى أية مؤسسة فى درجة ممارستهم لأى من المسؤليتين حتى يكاد بعضهم أن يتخلى عن أحدها ويتفرغ للأخرى كلياً، وعندئذ تغلب عليه صفه القائد أو صفة الإدارى أو يوصف عند الجمع بينهما بالقائد الإدارى أو الإدارى القائد، والذى يعنينا الآن هو الجانب الأول وهو المسؤولية القيادية.

## ٢ - القائد والتغيير المبدع:

سبق أن اشرنا أن أهم صفة تميز القائد من الإدارى العادى أنه لا يعترف بابقاء الأمر على ما هو عليه وأنه يسعى دائماً إلى التطوير والتغيير نحو الأفضل.

ويجدر بنا أن نستعرض أهم متطلبات التغيير بالنسبة للقائد وللأنشطة التى يجب أن يهتم بها.

أ ) بالنسبة للقائد:

١- **أن يكون القائد من النوع المؤمن بأهمية العنصر البشرى**، ويضع ذلك فى المقام الأول فى قيادته، حتى يضمن تعاون جميع الأطراف معه فى عملية التغيير التى تحتاج إلى وقت ومتابعة وجهود جماعية غالباً.

٢- أن يكون القائد على قدر كاف من **المعرفة المهنية** فى اختصاص المؤسسة، فالقائد فى مستشفى - مثلاً - لا يستطيع أن يغير التغير الايجابى المفيد إذا لم يكن طبيباً. وفى حالة القيادة التربوية يجب أن يتوافر له قدر كاف من المعرفة فى مهنة التعليم، وقد لا يكون ضرورياً أن يكون حاصلاً على درجة علمية معينة، إذ أن هذه المجالات فى العلوم الإنسانية يمكن تحصيلها بالدراسة الذاتية غير الرسمية.

٣- أن يكون مزوداً **بالمهارات الإدارية الأساسية** كالقدرة على التخطيط وتحليل برامج العمل والمشاريع ذات الصلة بالمؤسسة التى يقودها.

وفى حالة المؤسسات التربوية يجب أن يكون قادراً على تحليل المناهج والخطط الدراسية بشكل عام وتقييمها، ومن هذه المهارات أيضاً قدرته وقابليته للتعامل مع الآخرين من خارج المؤسسة وبخاصة المجتمع المحلى والمستويات العليا فى المسؤلية، إذ لابد له من الترويج لفكرته وتجديداته لدى كل هذه المستويات.

٤- أن يكون هو نفسه **رجل تغيير مقتنعاً به**، وقد يبدو هذا الشرط عجيباً، ولكن فى الواقع قد يوجد قادة وإداريون يمارسون عملية التغيير لأنها أصبحت دليلاً على الفهم أو كما يقال «موضة» دون أن تكون لديهم القناعة الحقيقية بضرورة التغيير وأهميته للمؤسسة التى يقودونها أو للفرع الذى يشرفون عليه ضمن المؤسسة الكبرى.

## ب) أما بالنسبة للأنشطة فأهمها:

١- العمل على ضمان **تدفق المعلومات** فى المؤسسة، وقد يكون مفيداً هنا الإشارة إلى أهمية وجود نظام للمعلومات فى المؤسسة، إذ الملاحظ أن كثيراً من المؤسسات تغفل هذه الناحية مما يؤدى إلى حجب كثير من المعلومات الهامة الأساسية عن عناصر يجب أن تحصل عليها، أو إلى وصول معلومات أو على الأقل لا فائدة من الإطلاع عليها؛ إن عدم وجود نظام لتدفق المعلومات أفقياً وعمودياً أو وجود خلل فى هذا النظام قد يؤدى إلى شلل كثير فى الأجهزة وإضطراب العلاقة فيما بينها، ولا يستطيع القائد أن يطور العمل فى مؤسسته تحت مثل هذه الظروف.

٢- إدارة المؤسسة على أساس **الإنفتاح على العالم الخارجى** وتفاعلها معه، وتنظيم هذا الإنفتاح بحيث يضمن تدفق المعلومات فى اتجاهين بين المؤسسة وإنتاجها.

وينبغى للقائد أن يتنبه إلى خطورة الإنحراف فى علاقة المؤسسة بالخارج، فكثيراً ما تقع المؤسسة فى شرك المبالغة فى الإنفتاح إلى درجة التسيب وإعاقة المهمة الأساسية لها، من ذلك - مثلاً - أن إنفتاح المدرسة على المجتمع المحلى والإستفادة من البناء المدرسى لإقامة بعض النشاطات الإجتماعية أو الرياضية لأهل الحى أو القرية نشاط إيجابى ضرورى لتوثيق الصلة، ولكن الزيادة فى ذلك إلى درجة تعطيل الدراسة فى بعض الصفوف أو كلها وتكرر ضياع الدروس على الطلاب خطأ قاتل.

كما أن إنغماس المؤسسة والعاملين فيها فى الأنشطة الإجتماعية لدرجة تضعف من مستوى أدائهم لأعمالهم الأساسية فى المؤسسة يلغى ضرورة وجودهم ويحمل المؤسسة عبء رواتبهم بلا مبرر.

كما أن المبالغة فى الإنفتاح قد تثير حفيظة عناصر أخرى فى المجتمع ترى أن المؤسسة تتعدى على مجالها.

وقد يؤدى الانفتاح أحياناً إلى تدخل عناصر خارجية عن المؤسسة فى إدارتها وتوجيهها لتخدم مصالح خاصة معينة، أو لتنحرف عن وجهتها المهنية الأساسية، أو تصبح تحت نفوذ وضغط جماعة معينة كحزب أو أقلية أو أى تجمع جانبى.

ومن الإنفتاح الضرورى الهام تنظيم الإستشارة الخارجية سواء فى قضايا معينة تطرح للإستشارة أو فى النشاط اليومى الإعتيادى للمؤسسة، واقامة ذلك على أسس موضوعية ثابتة محددة الأهداف.

٣- **استفادة القائد من الجماعات المختلفة فى المؤسسة،** وهذه الإستفادة ضرورية سواء من الجماعات الرسمية كالمجالس واللجان ونحو ذلك، أو غير الرسمية كالنوادى والتجمعات المعلنة أو غير المعلنة (الشلل)، ومن المهم معرفة أساليب عمل أنشطة هذه الجماعات وإهتماماتها لا عن طريق بناء جهاز مخابرات أو ما يشبهه فى المؤسسة، فإن ذلك يؤدى إلى تدميرها ولكن عن طريق توثيق الصلة بهذه المجموعات ولا سيما العناصر الفعالة المؤثرة فيها، والمشاركة ما أمكن فى بعض لقاءاتها، إلا أن على القائد أن يكون حذراً من فرض نفسه على جماعة غير رسمية لا ترحب به؛ إذ يؤدى ذلك إلى نتائج سلبية على علاقته بأفراد الجماعة وعلى سمعته فى المؤسسة، أما الجماعات الرسمية فإن أفضل السبل لتوثيق الصلة بها هو فى إحترام قراراتها والإلتزام بها والدفاع عنها على جميع المستويات وكذلك التنسيق بينها؛ إذ أن القائد هو أقدر على إمتصاص تعارض المصالح بين المجموعات الذى قد يؤدى إلى أن يشل بعضها بعضاً، ومن ثم يؤدى إلى شلل المؤسسة إذا لم يستطع أحد تحقيق التنسيق والإنسجام بين أفرادها، ويجب أن يحذر القائد من إستغلال هذه المجموعات لأغراض شخصية ضارة بمصلحة المؤسسة، أو تستر بعض المسؤولين فى اللجان والمجالس لاخفاء عجزهم، وفى جميع هذه الحالات ينبغى للقائد أن لا يخجل من ممارسةصلاحياته بالتغيير والتبديل لهذه اللجان برمتها أو تغيير بعضها.

٤- **تدريب العاملين في المؤسسة:** إن القائد الذي يدعى إيمانه بالتغيير نحو الأفضل، وتطوير المؤسسة التي يقودها، ثم لا يعمل على رفع مستوى جميع العاملين فيها، أنما يكون متبجحاً مدعياً.

أن تحقيق هذا الهدف لا يكون بالأماني والخطب، بل بوضع خطة ثابتة للتدريب المستمر للعاملين على جميع المستويات، ورصد المخصصات اللازمة لذلك، ومتابعة إنتاج المقتدرين أول بأول لتصحيح مسار التدريب فيها، **وكثيراً ما تكون مشكلة المؤسسات في هذا المجال عدم إدراك القيادة فيها لضرورة وأهمية التدريب لقطاعات معينة فيها كالصف الأول من المسؤولين، مع أن التدريب قد يكون الزم لهم من سواهم؛ ويجب على قائد المؤسسة نفسه أن يضرب المثل بنفسه فيخضع نفسه احياناً لتدريب ما لأى فترة مناسبة وذلك إن كبار المسؤولين يشعرون بالحرج إذا ما طلب منهم أن يجلسوا كمتدربين ومتعلمين، في حين إعتادوا أن يكونوا دائماً هم الموجهين المدربين، أو المفتتحين المباركين لكل أنواع التدريب، وكأنهم وصلوا قمة العلم ولم يعد في الوجود جديداً يتعلموه.**

**ومجالات التدريب والتعلم المستمرين يجب أن تكون شاملة عادلة، وبخاصة الدورات التي فيها شئ من المتعة أو الكسب المادي كالدورات التي تعقد في الخارج؛** إذ يجب أن توزع حسب ما تقتضيه المصلحة، وأن تراعى العدالة في التوزيع بين الدوائر والاقسام المختلفة.

٥- **وضع خطط التغيير بشكل منظم:** بالرغم من أهمية التغيير والتطوير إلا أنه سلاح خطير ذو حدين، فالمطلوب من التغيير أن يعمل على تحسين أداء المؤسسة لمهماتها، فإذا كانت تنتج سلعة فالمطلوب أن يؤدي التغيير - مثلاً - إلى تحسين نوعية السلعة، أو زيادة الإنتاج، أو تخفيض كلفة الإنتاج وغير ذلك.

وفي حالة المؤسسة التعليمية قد يكون الهدف رفع مستوى التحصيل، أو تكريس أو تعزيز اتجاهات معينة، أو إدخال عناصر جديدة على الأهداف، أو غير ذلك مما يتصل بالعملية التربوية، ولكن هل كل تغيير يؤدي إلى تحقيق النتائج الإيجابية المتوقعة منه؟ وهل طريقة تنفيذ التغيير تضمن ذلك؟

إن المباشرة فى إجراء التغيير فى أنشطة مؤسسة ما دون دراسة وافية لواقعها وإمكاناتها ودون دراسة للبدائل التى تم إختيارها قد يؤدى إلى كارثة. وقد يكون من أفضل الطرق لتجنب ذلك لا سيما عند إحداث التغييرات الأساسية التى قد تؤثر فى بنية المؤسسة هو تجربة التغيير على نطاق ضيق وفترة محدودة وينبغى أن لا يكون الحذر مانعاً من ممارسة التغييرات اللازمة كما لا ينبغى أن يكون التهور هو الطابع الغالب.

### ٣ - مجالات التغيير:

تختلف النظم التربوية فى العالم فى درجة الحرية التى يمكن أن يمارسها القائد التربوى فى إحداث التغييرات فى المؤسسة حسب فلسفة التربية ومستوى السلطة لدى القائد.

### أ ) مجال المناهج والكتب:

من المعروف أنه فى معظم النظم اللامركزية يتمتع مدير المنطقة التعليمية وأحياناً مدير المدرسة ومعلموه بقسط وافر من صلاحيات تطوير المناهج وإختيار الكتب المدرسية، أما فى النظم المركزية فإن المناهج والكتب يتم إختيارها من قبل لجان وهيئات مركزية، ولسنا بصدد المقارنة بين النظم فلكل منها ظروفه وأوضاعه التى تفرض عليه هذا الأسلوب أو ذاك، إلا أن القائد القادر على الإبداع المتمتع بقدر كاف من الكفاية العلمية والشخصية القيادية يبقى قادراً على القيام بدور قيادى مهما كان النظام التربوى الذى يعمل فى ظله، فهو يستطيع فى إطار النظام المركزى مثلاً أن يعمل على تحليل المناهج والكتب المدرسية مع هيئة التدريس فى المدرسة، وأن يضع من الأنشطة ويدخل من الأساليب الجديدة المتطورة ما يضفى على المناهج والكتب المدرسية بهاءاً ورونقاً، ويتلافى أى نقص أو صعوبة فيهما من خلال البرامج التطبيقية، كما يستطيع أن يسهم فى إسداء النصح والمشورة للإدارة المركزية العليا فى مجال المناهج والكتب من خلال إرسال الملاحظات الدقيقة المدروسة المعدة من قبل المدرسين فى ضوء وضع تلك المناهج والكتب موضع التطبيق.

أما إذا كان الإدارى فى موقع السلطة العليا فإنه يستطيع أن يحمل عبء التغيير والتجديد بإتخاذ القرارات الجزئية، إلا أن المشكلة ليست فى إتخاذ قرار التغيير بل إجراء البحوث والتجارب لإثبات الخطأ أو وضع البديل الأفضل، وعيب القادة المتحمسين أنهم قد يحملهم حماسهم وإندفاعهم إلى تبنى أفكار معينة فيسرعون إلى إتخاذ قرار التغيير دون دراسة أو إثبات من خلال البحث التجريبى بجدوى التغيير وإختيار البديل المناسب.

وينبغى أن لا يتردد القائد التربوى فى إستخدام الإمكانات أينما وجدت للوصول إلى أحكم القرارات وأفضلها، وأن لا يغتر بقدراته وحده أو قدرات مساعديه فحسب، فقد تجد المؤسسة التربوية أنها بحاجة إلى الإستفادة من إمكانات خارجية، كما أنه لا يعيب المؤسسة أو قائدها أن يستفيد من تجارب الآخرين فى القطر نفسه أو أقطار أخرى مع مراعاة الإختلاف بين الأحوال، فالحكمة ضالة المؤمن.

حتى فى البلدان المتقدمة ذات الإمكانات العلمية والسبق تتم الإستفادة من الإمكانات المتاحة خارج المؤسسة التربوية.

## ب) مجال التعليم ووسائله :

يعد المعلم حجر الأساس فى أية عملية تربوية وأية مؤسسة تعليمية، والغريب أن كثيراً من المؤسسات التعليمية لا تُعنى بجوانب النمو الفنى والمهنى فى المعلم إلا من حيث ضمان القدر المحدد من الكفاية المشروطة عند تعيينه، فإذا ما بدأ عمله فى الميدان إستمر فى إجترار معلوماته ومهاراته التى أحضرها معه، ويشغل المدير غالباً معظم وقته بالإشراف الشكلى على دوام المعلم وإنجازه لواجباته من الناحية الشكلية البحتة، فى حين يستطيع الإدارى الذى يتمتع بقدرات تربوية أن ينمى المعلمين فى مدرسته، فيزيد النامى نمواً ويعيد بناء قدرات الضعيف ويدربه ويعيد تشكيله من خلال قيادة أسرة المدرسة بطريقة تعاونية من جميع النواحى،

فيستفيد من الأعضاء الجيدين فى عقد ندوات ودورات لبقية المعلمين ونقل خلاصة تجاربهم إليهم، كما أنه يستطيع أن يستجلب بعض ذوى الخبرات من القادرين على إفادة جميع المعلمين وهو خارج المؤسسة أو من جهات أخرى فيها، إن الإدارى التربوى الذى لا يعدو إشرافه على العاملين معه نطاق الدوام والشكليات يعمل على قتل المؤسسة وإشاعة الشلل والموت فيها، ولا يكفى الإدارى أن يطلب من الآخرين أن يعملوا فى هذا المجال بل لابد له نفسه أن يكون قادراً على إستيعاب التجديد فى الطرق والأساليب وتكنولوجيا التعليم.

فعلى الإدارى التربوى أن يُعنى فى أول الأمر بتنمية نفسه وتدريب ذاته، فإنه كما يقال فاقد الشئ لا يعطيه، وأن أساس تجاوب المعلمين مع إدارتهم هو قناعتهم بأن ممثل الإدارة لا يقل مستواه عن المستوى الذى يتطلع إلى أن يضعهم فيه، وإن من أهم واجبات القائد التربوى التعليمية، الإشراف الفنى على المعلمين، وذلك أن مدير المدرسة يعد المشرف المقيم الدائم فى مدرسته.

وعلى القائد التربوى أن يكون مطلعاً على أسس الإشراف الفنى، وأنه عملية تقوم على تنمية المعلم وتوجيهه بطريقة فعالة إنسانية، وعلى مساعدته على تجاوز أخطائه وإصلاحها، وعلى المدير أن يوجه عناية خاصة فى هذا المجال إلى المعلم الجديد الذى تنقصه الخبرة فى مجال التعليم، فيساعده على البدء الصحيح فى عمله، إذ أن الأخطاء التى تبدأ مع المعلم يصعب عليه بعد ذلك التخلص منها، ويستطيع الإدارى الناجح أن يستفيد من المعلمين السابقين الذين يجمعون بين الكفاءة والخبرة فيساعد كل منهم القادم الجديد فى مجال تخصصه، ومن الصعوبات التى يواجهها المدير فى مجال الإشراف الفنى متابعة المعلمين فى التخصصات المتعددة لا سيما البعيدة عن مجال تخصصه، وعليه فى هذه الحالة أن يكتفى بقدر محدود من الإشراف العام الذى لا يدخله فى متاهات التخصصات التى لا يتقنها، وأن يتابع نمو المعلمين هؤلاء مع المشرفين المتخصصين الذين يجب أن يتعاونوا معه، وأن يكون المدير عاملاً أساسياً فى تقييمهم للمعلمين بالتشاور معه.

ومن المجالات التابعة لهذه المهمة تقييم أداء المعلمين من خلال إشرافه هو وإشراف المشرفين الفنيين المختصين، وينبغي للقائد التربوى أن يتحرى إلى أبعد حد ممكن العدالة والموضوعية فى تقييمه للمعلمين، وقد يكون من عناصر ثقة وفعالية تقييمه أن يتفق مع المعلمين أنفسهم على الأسس التى يبنى عليها تقييمه لهم من خلال الأنظمة والتعليمات، ومن خلال قيام كل منهم بالواجبات المنوطة به حسب ما جاء فى تلك القوانين والأنظمة.

## جـ) مجال شؤون الطلاب :

الطلاب هم أساس وسبب وجود المؤسسات التربوية، وهم موضوع العملية التربوية، وعلى الرغم من ذلك، فإن المدارس لم تكن - إلى عهد ليس ببعيد - تتصرف مع الطلاب من هذا المفهوم؛ فى الماضى كانت المدارس تنظر إلى الطلاب من زاوية أنهم مرسلون من قبل أولياء أمورهم، وكانت العناية تنصب على أسلوب التعامل معهم وفق الإتجاهات التى يقرها الكبار، ولم يكن يلتفت إلى الصغار أنفسهم إلا ضمن ذلك الاطار.

إلا أن الاتجاهات الحديثة ضاعفت من عنايتها بالطلاب فى أية مرحلة كانوا، ولم تعد المدرسة مركزاً لنقل المعرفة وإيصال المعلومات فحسب، بل أصبح التركيز فيها إلى جانب ذلك على المهمة التربوية التى ترمى إلى تكوين الفرد السوى جسمياً وعقلياً ووجدانياً وروحياً وإجتماعياً.

ومدير المدرسة هو المكلف بترجمة هذه الأهداف إلى أعمال وإلى تسخير جميع الإمكانيات المتاحة فى مدرسته فى هذا السبيل.

**يمكن تلخيص مهمات مدير المدرسة فى هذا المجال بما يلى:**

١- **ضرورة فهم الطلاب نفسياً وإجتماعياً**: فعلى المدير وجميع هيئة المدرسة أن ينظروا إلى الطلاب بمنظار يتناسب مع أعمارهم ومع الأحوال الثقافية والاجتماعية المستجدة، وإن لا يفرضوا عليهم ما إستقر فى أفهامهم وسلوكهم وزمنهم، فإنهم خلقوا لزمان غير زمان آبائهم ومديرهم، كما فى الأثر. وبعبارة

أخرى على القائد التربوى أن يراعى فارق الزمن وأن يستوعبه فلا يسمح للفجوة الزمنية بينه وبين الطلاب أن تحيل العلاقة بينهما إلى نفور.

٢- **التعامل مع الطلاب بأسلوب يشعرهم فيه بالمحبة والتقدير مهما كان سنهم ومرحلة دراستهم** : فإن النظر إلى الأطفال نظرة إستصغار لا تساعد على تنميتهم كرجال يعتمد عليهم ولا يساعد على إعدادهم كقادة، أو غرس الروح الإستقلالية والإعتداد بالتراث ليكونوا مواطنين معتزين بأنفسهم وأوطانهم منتمين لمدرستهم ولمجتمعهم، إن هذه النظرة الإيجابية للطلاب تفرض أن ينظم الإدارى أسلوب مشاركة الطلاب فى إتخاذ بعض القرارات، وتدريبهم فى هذا المضمار عن طريق تنمية الجمعيات الطلابية والنوادى الثقافية ولجان النشاط المختلفة، بطريقة يشعر فيها الطلاب بذاتيتهم وأنهم أهل لتحمل المسؤولية، لا أن تفرض عليهم إدارة المدرسة كل شئ وكأنهم أشياء لا تملك من أمرها شيئاً. إلا أن هذا التوجه الديمقراطى فى التعامل مع الطلبة ينبغى أن لا يؤدى إلى التسيب وفقدان النظام، وضياع هيبة المدرسة أو عدم إحترام العاملين فيها - وبخاصة المعلمين بل يجب أن يتم كل ذلك بشكل متوازن.

٣- **العناية بالطلاب على أساس فردى ما أمكن ذلك، والتعاون مع هيئة التدريس** ولا يكون ذلك باضاعة العدل فى التعامل مع الطلاب،، أو الإخلال بتكافؤ الفرص فيما بينهم، أو التمييز بينهم فى المعاملة بحجة التعامل الفردى، وإنما يجب أن يتم ذلك من خلال برامج التعليم أولاً، تلك البرامج التى تراعى الفروق الفردية وتوجه العناية الخاصة فيها إلى الطلاب ذوى القدرات المتدنية لرفع مستواهم، وإعانتهم على المستوى الأعلى فى التحصيل، وكذلك وضع برامج للطلبة المتقدمين لتطوير قدراتهم ومساعدتهم على مضاعفة التحصيل والتغلب على العقبات الإدارية والروتينية فى تقدمهم وإختصار زمن الدراسة بالنسبة لهم فى حدود إمكاناتهم وما تسمح به القوانين.

٤- **العناية بالطلاب من النواحى الجسمية والنفسية من خلال تنظيم برامج التوجيه والإرشاد الشامل للنواحى النفسية والإجتماعية والأكاديمية**

**والأخلاقية، ومتابعة المشاكل المترتبة على ذلك بطريقة فعالة، وإشراك أولياء أمور الطلاب إذا لزم ذلك:** على الإدارى أن يقود هذه العمليات وينظمها ويستفيد من هيئة العاملين فى مدرسته لتحقيق ذلك ضمن الظروف المتاحة، وأن لا يعتذر عن القيام بذلك لقلة العاملين، فالقائد الناجح هو الذى يستفيد ويستخدم العاملين معه إلى أبعد الحدود.

وعليه أن ينظم للطلاب كذلك إشغال أوقات فراغهم بطريقة تخدم برامجهم الدراسية والخطط الموضوعية للنشاطات المدرسية المختلفة، كما أن عليه من خلال برامج التوجيه والإرشاد التغلب على ما قد يواجه الطلاب من مشاكل التسرب ودراستها إن وجدت ومعالجتها وإقتراح وتنفيذ الحلول الكفيلة بالتغلب عليها، والإستفادة فى كل ذلك من أولياء الأمور سواء من خلال مجالس الآباء والمعلمين أو بطريقة الإتصال المباشر معهم.

### ٤ - العلاقات العامة :

ينظر إلى المدرسة اليوم كنظام إجتماعى مفتوح يتفاعل إلى أبعد حد مع البيئة ومع النظام الإجتماعى الذى يعتبر نظاماً أكبر للنظام التعليمى، كما إن المدرسة يجب أن تكون منفتحة للتعامل مع غيرها من المؤسسات فى المجتمع، والنظر إلى المؤسسات التربوية بهذا المنظار يلقى عبئاً خاصاً على القائد التربوى فى تنظيم إنفتاح مؤسسة أو مدرسة أو غيرها على البيئة تأثيراً وتأثراً، وعطاء، ويمكن تلخيص أهم الواجبات فى هذا المضمار بما يلى:

### أ ) دراسة البيئة المحيطة بالمؤسسة التعليمية:

على الإدارى أن يكون مدركاً مستوعباً للبيئة التى توجد فيها مؤسسته من جميع النواحى الإجتماعية والإقتصادية والسكانية؛ فعليه أن لا يعزل نفسه والعاملين معه، فإذا تولى - مثلاً - مسؤوليته الإدارية وكان قادماً من منطقة أخرى فعليه أن يبدأ فوراً بدراسة ما حوله ويتعرف التكوين السكانى للمنطقة، وأن يتعرف ما فيها من نشاطات كالسلطة المحلية، والجمعيات والنوادى،

والمؤسسات الصناعية والتجارة والثقافة؛ إذ أنها كلها يمكن أن تلعب دوراً هاماً في التأثير في المدرسة من خلال ما تنتجه في البيئة وما تؤثر به في الناس ومنهم الطلاب وأولياء الأمور كما أن عليه أن يعرف عن طريق جمع المعلومات الدقيقة الموثقة ما تستطيع مؤسسته أن تقدم لهذه الفعاليات سواء عن طريق البرامج التعليمية في أعداد الطلاب، أو عن طريق البرامج الثقافية التي يمكن أن تقودها المؤسسة التعليمية في المجتمع المحلي، وعلى الإداري الناجح أن ينظم من البرامج الإعلامية ما يكفي للتعريف بمؤسسته وإمكاناتها وفعاليتها وبرامجها للإفادة منها على أوسع نطاق، وعليه أن ينظم معرفته بالبيئة من حيث إرتباطها بالبيئة الكبرى والمجتمع الأكبر، وأن لا ينظر إلى البيئة المحلية منفصلة عما حولها، وذلك أن المجتمع الإنساني المعاصر أصبح عرضه للتأثر بما حوله ليس في منطقته فحسب، بل في العالم باسره لا سيما إن ثورة الإتصالات ووسائلها لم تدع مكاناً في الأرض بمعزل عما يجري في كل مكان في الدنيا.

وعلى المدير أن لا يغفل عن إنجازات المدرسة وبخاصة في مجالات تفوق الطلاب أكاديمياً وغير ذلك، وقد يكون من المناسب أن تخرج المدرسة نشرة، أو تنشر عن نفسها في الصحف ونحو ذلك.

## ب) تلبية إحتياجات البيئة:

كثيراً ما تتطلب بيئة معينة متطلبات محددة من أبنائها، فإذا كانت البيئة مثلاً ريفية زراعية فأنه يفترض في بناء مثل هذه المناطق ان تنمي إتجاهاتهم الإيجابية نحو الزراعة والعمل الريفي كتربية الحيوان وتنمية الصناعات المتصلة بها، وتستطيع المدرسة من خلال برامجها ومناهجها وتربيتها للأبناء أن تسهم في ذلك.

من المستحسن أن تكون المدرسة نموذجاً للعمل الريفي المنتج القائم على أسس علمية بحيث تستفيد المدرسة من أحدث ما توصلت إليه التقنية الزراعية الحديثة لتصبح المدرسة نموذجاً يقتفيه المزارعون من السكان المحليين، وما يقال عن الزراعة يقال عن غيرها من المهن والفعاليات التي يمكن أن توجد في البيئة

ولا يقتصر دور المؤسسة التعليمية على إعداد وتدريب الأبناء والبنات فى هذا المجال بل تستطيع بما لديها من كفايات وإمكانات أن تسهم فى تدريب الكبار وتأهيلهم وتثقيفهم بتنظيم البرامج الخاصة بذلك.

وكما تمنح المؤسسة الخبرة والمعرفة تستطيع أن تجند العناصر المؤهلة المدربة سواء فى مجال الطلاب أو البرامج التثقيفية والتأهيلية العامة، ويجب أن لا يهمل جانب المرأة فى علاقة المدرسة بالمجتمع، إذ تستطيع المؤسسات التربوية وبخاصة مدارس الاناث أن تلعب دوراً هاماً فى تثقيف المرأة ونقل احدث المعارف والمهارات المفيدة لها.

ولا ننسى أهمية الإستفادة من المرافق المدرسية كالملاعب والمكتبة والقاعات فى خدمة المجتمع المحلى، إذ يستطيع الإدارى القائد أن يجعل من المدرسة بؤرة الإهتمام ومركز النشاط للمجتمع المحلى بأسره دون أن تخسر المدرسة شيئاً إلا بعض الإهتمام بالناس.

للأسرة أهمية بالغة فى دعم خطط المؤسسة التعليمية وبرامجها لا سيما ما يتعلق منها بحل مشاكل الطلاب والتغلب على ما يواجهونه من مصاعب نفسية أو إجتماعية تنعكس على تحصيلهم العلمى.

كما أنه من خلال مجالس الآباء والأمهات تستطيع المدرسة أن تتعرف الإمكانات التى تفيد المدرسة وأن تعمل على رصد هذه الكفايات تمهيداً للإستفادة منها فى البرامج التى سبق أن تحدثنا عنها.

ويستطيع الإدارى القائد أن يعمل على:

١- **تنظيم هذه المجالس بحيث يعمل على تشكيل المجلس** منذ بداية السنة الدراسية ويهيئ المكان المناسب الذى يجذب أولياء الأمور على التهيئة الإجتماعية لها بشكل منظم، مناسب، ويوزع المسؤليات الخاصة بتنظيمه بحيث تؤدى بشكل متقن دقيق كحفظ السجلات ومحاضر الإجتماعات وتوجيه الدعوات ومتابعة القرارات والتوصيات ونحو ذلك.

٢- حضور إجتماعات هذه المجالس والتحضير لها ومحاولة بث الروح المعنوية العالية فيها عن طريق تبنى فكرتها وإظهار الحماسة نحوها، والإهتمام والعناية بالآباء والأمهات على إختلاف مستوياتهم الاقتصادية والمهنية والثقافية.

إن الإدارى الناجح يستطيع أن يؤثر - بقيادته وشخصيته - فى هذه المجالس ويستفيد منها إلى أبعد حد فى نجاح مؤسساته ودعم أهدافها، ويستطيع الإدارى الفاشل أن يفعل العكس من ذلك فيحيل هذه المجالس إلى شئ غير مقيد ومعطل أو إلى أداة ضارة أحياناً إذا لم يحسن التصرف والتعامل مع أولياء الأمور ولم تكن لديه الشخصية الجذابة أو الرغبة القوية فى الإستفادة منهم وفهمهم والتفاعل معهم.

## م - الأبنية والتسهيلات المدرسية:

إن أول إحتكاك للطالب وولى أمره بالمدرسة يكون عن طريق بنائها، حتى قبل أن يدخل الطفل المدرسة تتكون صورتها فى مخيلته عن طريق رؤيته لبناء المدرسة التى لابد أن يذكر فى البيت بإعتبارها المكان الذى يذهب إليه إخوته الذين يكبرونه أو المكان الذى سيذهب إليه عندما يبلغ سناً معينة، وكذلك الآباء والأمهات قد يهتمون ببناء المدرسة فى الحى الذى يسكنون فيه بقدر ما يهتمون بالبناء الذى يضمهم أو أكثر من ذلك أحياناً، وكثير من الأسر لا يدفعها إلى سكنى حي معين أو الرحيل منه إلا وجود مدرسة تغريهم أو تنفرهم.

ولم تعد المدرسة كما كانت فى عهد الكتاب غرفة ملحقة بدار المعلم أو إمام المسجد، أو دار صغيرة تضم غرفاً عارية فيها بعض المقاعد وشخص يقف على بابها فى يده عصا.

لقد أصبحت المدرسة اليوم بناء متميزاً فقد يكون أكبر بناء فى الحى، وكثيراً ما يكون بناء المدرسة فى القرية أو المدينة معَلَماً متميزاً فى تصميمه وموقعه وحجمه

وأصبح هذا البناء أكثر من كونه غرفاً ومقاعد ولوحاً فقد أصبحت المدرسة بناء وملاعب ومختبرات ومكتبات تضم أجهزة ومعدات ومواد توصف بالتعقيد والأهمية البالغة، ويقتضى التعامل معها قدراً لا يستهان به من المعرفة والإحاطة والحذق والمهارة، ومهمة المدير فى هذه الناحية ليست بسيطة، إذ كثيراً ما يفاجأ المدير بتعيينه مديراً لمدرسة مازالت فى طور البناء وأن عليه أن يتابع إنجاز العمل، وإعداد المدرسة ليستطيع إستقبال الطلاب فى بداية السنة الدراسية وسواء كان الأمر كذلك أم وجد بناء معداً ومجهزاً **فإن على مدير المدرسة فى هذا المجال الإستعداد لمواجهة كثير من الأمور أهمها:**

## أ ) إعداد موقع المبنى:

يفضل أن يكون موقع المدرسة متوسطاً بين أماكن وجود الطلاب الذين سيدرسون بها، وأن يكون سهل الوصول إليه، قريباً من خطوط المواصلات التى تربط الموقع ببقية الأماكن التى يأتى منها الطلاب، وأن يكون الموقع ما أمكن متميزاً بارزاً مشرفاً ليكون جذاباً حتى من خارجه، ويفضل تجنب المواقع المزعجة كالأسواق المزدحمة أو المصانع الملوثة أو ذات الضجيج العالى ونحو ذلك مما يعيق أو يزعج سير الدراسة وما يلزمها من الهدوء، ويسعى إلى أن يكون موقع المبنى مستوفياً لمتطلبات المدرسة من حيث المساحة وما يلزمه من الساحات والملاعب بما يتناسب وعدد الطلاب ومستوى المدرسة، حسب المواصفات العالمية فى ذلك، والإستفادة من كل جديد فى التصميم والتنفيذ، وكأن يكون المبنى مرناً قابلاً للتحويل لأغراض متعددة وبخاصة القاعات والصفوف الكبيرة ذات الفواصل المتحركة ونحو ذلك.

وقد يكون من تمام عمل الإدارى أن يتابع إنجاز المبنى وتجهيزه مع المعنيين ضمن حدود مسؤولياته ومن خلال الأقنية الرسمية المعتمدة، ولا يحسن به أن يتورط بحشر أنفه مع المتعهدين والموردين إذا لم يعتمد رسمياً لهذا الغرض، إذ قد يسبب له ذلك المشاكل ومضاعفات هو فى غنى عنها.

وعليه أن لا يغفل عن تنظيم النواحى الجمالية فى الموقع والمبنى، مثل غرس الأشجار وتنظيم الحديقة ونحو ذلك، ومن ثم تجهيز المبنى حسب المواصفات.

**ب) المحافظة على مبنى المدرسة فى حالة جيدة بالصيانة والمتابعة اللازمة لإصلاح ما يحتاج إلى إصلاح خلال العطل المدرسية حتى يكون دائماً فى حالة جيدة لإستعماله واستكمال جميع مرافقه بشكل تام متكامل.**

وكذلك المحافظة على ما فى المدرسة من أثاث وتجهيزات ومواد فى وضع صالح للإستعمال، ومتابعته ما يلزم مع الجهات المعنية المسؤولة عن إصلاح أو إستبدال ما يتلف، ومراقبته إستعمال الأثاث والتجهيزات والمختبرات والمكتبة بطريقة صحيحة لا تؤدى إلى تلفها قبل الأوان، وعلى الإدارى أن يضع نظاماً لمراقبة ومتابعة ذلك مع الإدارى الصغير الذى معه، وإلا فإنه سيعجز عن ذلك، كما أن إشراك جميع العاملين فى المؤسسة وكذلك إشراك الطلاب من خلال نواديهم وجمعياتهم يؤكد فكرة إنتماء الطالب والمعلم لمدرسته وينميها، ويرفع من كفاية إستفادة المدرسة من كل ما فيها من أثاث وتجهيزات ومعدات.

**جـ) إستعمال المبانى والمرافق:**

يبالغ بعض المسئولين فى المحافظة على المبانى أو المعدات والتجهيزات فيحد من إستعمالها بدافع عدم إتلافها، وقد لا تعجب إذا رأينا مختبراً فى بعض المدارس لم يستعمل قط بحجة أن الطلاب يكسرون بعض زجاجياته فى أثناء الإستعمال، أو أن المكتبة محدود إستعمالها ومقيد بحجة أن الكتب تتمزق وتتلف وبخاصة عند إعارتها للطلاب خارج مبنى المكتبة. إن على الإدارى الواعى أن يتنبه إلى ذلك كله وأن يتأكد أن هذه الأشياء إنما وضعت لتستعمل، وأن تلفها شئ طبيعى إذا لم يكن تخريباً متعمداً، وعندئذ يجب علاج مثل هذه الحالة، وعلى الإدارى أن لا يبخل فى وضع مبانى المدرسة وتجهيزاتها فى خدمة برامج المجتمع فى الأوقات المناسبة التى لا تعطل سير العملية الدراسية كإستعمال قاعات المدرسة وملاعبها وتسهيلاتها للنشاطات الإجتماعية والثقافية الرياضية للمجتمع المحلى لما فى ذلك من توثيق وتمتين لعلاقة المدرسة فى المجتمع وتأكيداً للتفاعل الإيجابى والإنفتاح بينهما

ويحسن بالمدير أن يعمل فى بداية كل سنة دراسية على تعريف الطلاب وأولياء أمورهم وأعضاء المجتمع المحلى بمبنى المدرسة وتسهيلاتها ومرافقها لاسيما إذا كانت المدرسة كبيرة ذات مرافق معتمدة، ولا بأس فى أن يعد خارطة مصغرة لموقع المدرسة مبيناً عليه موقعها من الحى، وتفاصيل ما تتضمن المدرسة من مرافق وأقسام لمساعدة الطلاب وأولياء أمورهم ولا سيما المستجدين منهم على تعرف المبنى وألفتهم له، فلا يشعر أحد بغربته عن مبنى المدرسة وما فيها، ويشجع ذلك المجتمع المحلى بمؤسساته المختلفة على الإستفادة أكثر من المدرسة ومرافقها.

ومن الأمور الهامة التى لا يجوز للإدارى أن يهملها موضوع النظافة داخل المبنى وخارجه بحيث لا تقع العين ولا يشم الأنف إلا ما يرضى وما يسر من المدرسة ومرافقها، وعليه أن ينمى توجه الطلاب والعاملين للمحافظة على نظافة المدرسة وما حولها لتكون نموذجاً فى النظافة والجمال والجاذبية، ولا بأس فى أن ينظم المدير حملات بين الفينة والأخرى لمزيد من النظافة والتجميل وإدخال البهجة من خلال الألوان والزينة داخل المبنى وخارجه.

**٣ - الأعمال المكتبية والكتابية:**

فى كل مؤسسة تعليمية أو غيرها تشكل الأعمال الكتابية وتنظيم المكتب والسجلات أو ما يسمى بديوان المؤسسة جزءاً هاماً من الأعمال الإدارية بل أنه نتيجة لسيطرة التنظيم البيروقراطى على المؤسسات المعاصرة فقد أصبحت هذه الأعمال من أكثر الواجبات الإدارية إستهلاكاً للوقت، ولا تخلو مؤسسة من وجود نوع من التقليد أو الأصول المتبعة فى تنظيم سجلاتها وقيودها حتى يصبح لها مع الزمن قدر كبير من الأهمية والسيطرة على تنظيمات المؤسسة، وحتى فى الدول المتقدمة فإن الإداريين التربويين يعانون من ضغط الأعمال الروتينية اليومية التى لا تترك لهم مجالاً كافياً لتخطيط العملية التربوية وتطويرها ففى دراسة أجريت فى الولايات المتحدة على مديرى المدارس تبين أن المدير يواجه ضغوطاً

من الواجبات والمسؤوليات الروتينية اليومية التى لا تكاد تترك له نصف ساعة خلال يوم العمل لا يقاطع فيها بمشكلة عابرة أو مهمة عاجلة وأن ما لم يبذل جهداً خاصاً فى وضع أولويات العمل ويخطط بدقة فإن الأعمال الروتينية والشكلية ستبلع وقته وتستهلك جهده .

وليست المؤسسات التربوية فى البلدان النامية بأحسن حال من ذلك فقد أثبتت دراسة عن المدارس الإبتدائية والإعدادية فى الأردن بأن مديرى المدارس ينفقون أكبر جزء من وقتهم وجهدهم فى الأعمال الكتابية والروتينية .

ومع كل ذلك فإن الأعمال الروتينية وتنظيمها شئ لابد منه فى كل مؤسسة، والمدرسة أحوج ما تكون لضبط قيودها وسجلاتها وتصنيف المعلومات فيها بشكل فعال، ويمكن تلخيص أهم الواجبات التى يتوجب على الإدارى التربوى معالجتها فى هذه الناحية بما يلى:

## أ ) تنظيم مكتب الإدارة:

قد يكون لمدير المدرسة سكرتير أو كاتب أو لا يكون وسواء أكان له ذلك أم لا فإن عليه مسؤولية تنظيم مكتبه ووقته، فلا يجوز أن يكون دائماً مشغولاً بحيث لا يستطيع معلم أو ولى أمر طالب أن يجده متفرغاً لسماع مشكلته أو مناقشة قضية تتعلق بالمدرسة أو نشاطاتها أو علاقاتها بالمجتمع، كما أن عليه أن يحافظ على مظهر مكتبه نظيفاً ومنظماً، ومن قبيل تنظيم المكتب يجب أن تكن تحت يده بإستمرار المعلومات اللازمة مصنفة مبوبة يسهل الرجوع اليها، فإذا راجعه شخص بخصوص أمر معين ولم يستطيع الحصول على المعلومات بسرعة، فمعنى ذلك أنه لا يستطيع إتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب، وإذا كان له سكرتير أو كاتب فعليه أن يحذر من أن يتحول ذلك السكرتير إلى عامل معيق منفر للناس، أو يجعل من مكتبه شبه مضافة للمراجعين أو غيرهم، فمكتب السكرتير جزء من مكتب المدير ويجب أن لا تقل العناية بتنظيمه وإبعاد من ليس له عمل عن مكتب المدير نفسه.

وقد يكون حجم العمل فى المدارس كبيراً بحيث يحتاج إلى أكثر من سكرتير وكاتب واحد ومهماً يكن الأمر فإن من أمراض المكاتب الشائعة عدم كفاية الكتبة والسكرتير، لذا فعلى المدير أن يوجد لديه الفرد المناسب وأن ينظم له برنامجاً تدريبياً على أعمال السكرتير وحفظ السجلات وتبويبها، وأن يتقن الطباعة والرد على الهاتف وترتيب المواعيد وغير ذلك.

## ب) حفظ القيود والسجلات:

تعتبر المدرسة من أهم المراكز الوثائقية فى الوطن، فسجلات الطلاب وأسماؤهم وعلاماتهم وسجلات وملفات المعلمين العاملين ذات أهمية فائقة، وحفظها بشكل جيد واضح وعدم تمزقها أو ضياعها أو تلفها أو زوال أى جزء منها عملية قد تكون مصيرية لعدد كبير من الناس، فلا يستطيع الطالب أن يثبت دراسته أو حصوله على مؤهل ما إذا لم تحتفظ المدرسة بالقيود اللازمة التى تثبت ذلك.

وحفظ مثل هذه القيود غير مقيد بزمن وعلى إدارة المدرسة أن لا تهمل فى حفظ الوثائق والسجلات القديمة، لذا فإن على الإدارى أن يؤمن المكان المناسب الذى تحفظ فيه السجلات أول بأول إذ لا يستطيع أن يحتفظ بسجلات السنوات التراكمية سنة بعد سنة فى مكتبه.

ولا بأس من الإستفادة بعد عدد من السنوات، من التكنولوجيا الحديثة، إذا أمكن ذلك، مثل حفظ السجلات القديمة على أفلام بدلاً من الأوراق، إذ أنها أقل حجماً وأسهل حفظاً.

## جـ) إعداد السجلات والمعاملات المطلوبة:

من هذه السجلات سجلات حضور الطلبة، وكشوف علاماتهم السنوية وسجلات اللوازم وغير ذلك، وعلى الإدارى أن ينظم إعداد هذه السجلات من خلال العمل الجماعى، وأن حجمها غالباً ما يكون أكبر من أن يطبقه فرد أو عدد قليل، وعليه أن يضع نظاماً دقيقاً لضبطها ومراجعتها قبل تدوينها بشكل نهائى،

وإلا سيكون مضطراً لإجراء التصحيح بإستمرار وذلك يعتبر نقصاً فى إدارته وعجزاً فى تنظيمه، ومن هذه السجلات التى يجب أن يعتنى بها محاضر الإجتماعات المختلفة مثل مجلس المعلمين ومجالس الآباء والأمهات وجميع اللجان والمجالس الدائمة أو المؤقتة فى المؤسسة.

### د ) إجابة المراسلات:

كل مؤسسة تربوية تتلقى سيلاً من المراسلات من جهات متعددة أهمها المكتب (الإدارة التعليمية) الذى ترتبط به تنظيمياً، فالمدرسة تتلقىَ من الإدارة التعليمية فى المنطقة التعليمية التابعة لها العديد من التوجيهات والتعليمات التربوية مما يستلزم من الإدارى أن يمنح عنايته وإهتمامه لكل ما يرد إلى المدرسة من بريد، وعليه أن يجيب عنه أولاً بأول بأقصى سرعة ممكنة، وأن يضع أولويات ذلك، وأن لا يهمل أية مراسلة تأتى للمدرسة ولو كانت من أى جهة، وبعض الرسائل الواردة للمدرسة إنما هى من قبيل المعلومات التى لا تحتاج إلا للحفظ فى مكانها المناسب، وبعضها يقتضى الإجابة السريعة، وهذه عليه أن لا يؤجل الإجابة عليها، وبعضها لا يمكن إجابته إلا بإعداد بيانات أو معلومات، وعليه فى هذه الحالة أن يباشر فوراً فى توزيع مسؤولية إعداد المعلومات أو البيانات تمهيداً للاجابة.

وعليه أن يعنى بارسال الإجابة بشكل واضح موجز، فإن الرسائل الصادرة عن المؤسسة تعتبر عنواناً للمؤسسة ومؤشراً لما هى عليه من تنظيم وإتقان وكفاية أو عكس ذلك.

# المهام المهنية للمدير

## مدير المدرسة كمشرف تربوى مقيم :

إن مدير المدرسة المثالى هو أقرب المسؤلين فى المؤسسة التربوية على متابعة العملية التعليمية، وعلى الرغم من كل ما يقال عن إنشغال المدير بالواجبات والمسؤليات الإدارية التى قد لا تتيح له مزيداً من الوقت لمتابعة معلمى مدرسته فى تدريسهم بشكل فعال مستمر، فإن التوجه الحديث هو أن تهيأ الظروف فى المدرسة الحديثة من حيث توزيع العمل وتعيين المساعدين والكتبة فى المدرسة الذين يفترض أن يتحملوا القسط الأوفر من الواجبات الكتابية والروتينية فى إدارة المدرسة حتى يتفرغ المدير للعمل الأهم وتحسين العملية التعليمية من خلال ممارسة الإشراف الفعلى بنفسه/والتنسيق مع المشرفين الفنيين الآخرين ذوى الإختصاصات المختلفة لتحقيق هدف تحسين أداء المعلمين وتطوير قدراتهم وتنميتهم أكاديمياً وتقنياً للقيام بمهمة التعليم على أكمل وجه وأفضله.

**ويمكن تلخيص أهم الواجبات التى يمكن أن يقوم بها مدير المدرسة فى هذا الصدد بما يلى:**

### ١ – تنمية المعلمين مهنياً:

ويشمل تنمية المعلم مهنياً ومتابعة تنميته والإرتفاع بمستواه من ناحيتين:

**أ ) إستمرار نموه فى موضوع تخصصه الأكاديمى كمعلم لمادة تخصص معينة كاللغة أو الدراسات الإجتماعية أو الرياضة ونحو ذلك.**

ويتأتى ذلك بأن لا يقف المعلم عند المستوى الذى وصل إليه من خلال دراسته الرسمية فى الجامعة أو المعهد، ويمكن للمدير أن يساعده على النمو من خلال الحفاظ على صلته بالمادة بتنمية مكتبة المدرسة وتزويدها بالكتب الجديدة فى الموضوعات المختلفة التى يمكن أن يستفيد منها المعلم، وأن لا تقتصر مكتبة المدرسة على الكتب الخاصة بالطلاب. وأن يعمل على توثيق صلة المدرسة بالمعاهد العلمية العالمية فى المنطقة أو فى القطر ما أمكن ذلك، ويجب أن يشجع ويهيئ

الظروف للمعلمين من أجل أن يسجلوا فى الجامعة لدراسة مقررات جديدة إذا أمكن ذلك، وبخاصة خلال عطلة الصيف، كما أنه يستطيع أن يجلب بعض الأساتذة لإلقاء المحاضرات وعقد الندوات العلمية للأساتذة بشكل خاص لإطلاعهم على الجديد فى موضوع تخصصهم.

كما أنه يستطيع أن ينظم ندوات وحلقات دراسية يشارك فيها المعلمون المختصون أنفسهم فى المدرسة أو فى مجموعة من المدارس القريبة بالتنسيق مع مديرى تلك المدارس، وبالإمكان أن يسهم كل منهم بالتحضير المسبق لمثل هذه الندوات والحلقات، وبذلك يعوضون عن المحاضرين الخارجيين من الجامعات إن تَعذَّر وجودهم.

**ب) تنمية المعلمين مسلكياً:**

وذلك باتباع الأساليب السابقة نفسها فى موضوع تدريب المعلمين فى الجوانب المسلكية المختلفة مثل أساليب التدريس، وإستعمال الوسائل المعينة، وتنمية قدرته فى مجال القياس والتقويم والنشاطات الصيفية والحرة، وتأكيد قدرته على تنظيم سجلات العلامات وغيرها من السجلات والقيود الخاصة بعمله، وقدرته على تحليل المنهاج والكتاب المدرسى ونقدهما وإبداء الرأى فى مواطن القوة والضعف فيها، وتنمية قدرته على التعامل مع كل من له صلة فى عمله كالطلاب والإداريين وأولياء الأمور وغيرها.

## ٢ - تطوير المناهج والكتب المدرسية:

على الرغم من أن المناهج والكتب توضع من قبل السلطات المركزية وليس للمدير صلاحية إختيار المنهج ولا الكتاب المقرر، إلا أنه يستطيع أن يؤدى دوراً هاماً وفعالاً مع المعلمين فى تحليل المنهج والكتاب ومقارنتهما وتلافى العيوب التى توجد فيهما، فقد يكون المنهج والكتاب قديمين ويحتاجان إلى تحديث المعلومات الواردة فيهما أو قد يكون الكتاب غير جذاب فى طباعته أو قد يكون متضمناً لمعلومات خاطئة أو ناقصة فعلى المدير فى هذه الحالة أن لا يتهاون فى الأمر وأن

ينظم مع المعلمين جلسات عمل تتم فيها مراجعة المناهج والكتب وتقديم التوصيات بشأنها إلى الجهات المعنية فى الوزارة.

كما أن المدير يستطيع أن يثرى المنهج بالكتب الإضافية التى يؤمنها للموضوعات المختلفة كمراجع أو كتب مكملة بالإتفاق مع المعلمين والمشرفين.

### ٣ – التنسيق بين المعلمين:

تضم المدرسة الواحدة غالباً عدداً لا بأس به من المعلمين الذين يتمتعون بمؤهلات عالية وخبرات ثمينة، كما تضم معلمين جدداً ليس لديهم الخبرة الكافية ودون المستوى العالى فى تدريبهم وتأهيلهم، ودور المدير هنا أن يوجههم إلى أن يفيد بعضهم من بعض بالتنسيق والجمع بينهم ووضع برامج تدريب للذين يحتاجون إلى التدريب من قبل القادرين عليه من زملائهم، وإكمال ما ينقصهم سواء من النواحى الأكاديمية أو المسلكية.

### ٤ – تأمين الوسائل والأجهزة وإستعمالها:

يواجه المعلم أحياناً صعوبات غير متوقعة فى الحصول على الوسائل أو الأجهزة والمعدات التى تساعده على انجاز عملية التعليم، ودور المدير هو أن يهيئها للمعلم فى الوقت المناسب وبالحجم اللازم لعمله التربوى. وقد يكون الأهم من ذلك تهيئة إستعمالها والإستفادة منها؛ إذ قد تتوافر الأجهزة والمعدات، ولكن بعض المعلمين لا يحسنون إستعمالها والإفادة منها، وعلى المدير أن ينظم ذلك إما بدورةعامة للمعلمين إن لزم، أو لمن يحتاج ذلك منهم، ويجب أن لا يتردد فى تنظيم ذلك سواء فى المدرسة أو خارجها من خلال الفنيين والعاملين في المدرسة أو باحضارهم من الخارج، كما إن عليه أن يتابع تقدم الوسائل ويعمل على التجديد فيها؛ إذ أننا نواجه الآن تقدماً هائلاً سريعاً فى التكنولوجيا ومنها تكنولوجيا التعليم.

## ٥ - الزيارات الصفية وتقويم المعلم :

قد لا يستطيع المدير أن يزور جميع المعلمين زيارات إشرافية كاملة، ولكنه يستطيع أن يختار المعلمين الذين هم بحاجة إلى توجيه وإشراف وإستفادة من خبراته وقدراته ولا سيما المعلمين الجدد الذين يحتاجون إلى تعريف بمهنة التدريس والتغلب على المصاعب التى يواجهونها فى عملهم الجديد. ومع ذلك فإن المدير يحتاج إلى أن يكوّن صورة واضحة عن كل معلم من معلميه، لذا فإن عليه أن يكوّن هذه الصورة بموضوعية وتجرد وأمانة من خلال معرفته المباشرة بهم، وإذا كانت المدرسة كبيرة وعدد المعلمين فيه كبيراً، فإنه يستطيع الإستفادة من المعلم الأول إن وجد مثل هذا النظام فى مدرسته بحيث يتلقى منه تقريراً وافياً عن المعلمين المسؤول عنهم، وان لم يوجد مثل هذا النظام فعليه أن يستكمل معرفته بمعلمى مدرسته عن طريق التنسيق وأخذ المعلومات من المشرفين، وعليه أن ينظم فى هذه الحالة عملية الإشراف على المعلمين بحيث ينال كل معلم فى المدرسة زيارة أو أكثر، وأن يعمل على جعل زيارات الإشراف سواء من قبله أو من قبل المشرفين زيارات مفيدة فعلاً، وإن لا يشعر المعلم أنها عبء عليه، بل مساعد وعون له على تحسين أدائه.

## ٦ - تنظيم النشاطات المدرسية :

النشاطات المدرسية عمل هام جداً ومكمل للعملية التعليمية وإنجاحها وتحقيقها لأهدافها وأكثر، سلبيات النشاط غالباً يأتى من سوء إدارتها وتنفيذها، وأحسن نتائجها لا يتحقق إلا بتنفيذها وإدارتها بشكل صحيح فعال.

ومدير المدرسة هو العامل الأهم سواء فى المبادأة فى بعض النشاطات أو فى تنفيذها، فهو الذى يمنح الإذن الأول فيها أو يحصل على إذن السلطات الأخرى إن لزم، وهو الذى يهيئ التسهيلات لأدائها.

والمحذور الهام الذى ينبغى للمدير أن يحذر منه هو إنحراف بعض النشاطات عن أهدافها، أو سيطرة بعض النشاطات على غيرها؛ فقد يكون

النشاط الرياضى هو المسيطر ولا يدع مجالاً للأنشطة الثقافية أو العملية أو الإجتماعية الوطنية أو المكملة للمواضيع الدراسية، وعلى المدير أن يحول بين المدرسة والوقوع فى هذا المحذور باقامة التوازن بين النشاطات والمسئولين عنها وتدبير كل منها وإيلائه ما يستحق من عناية ورعاية وإهتمام.

### ٧ - ضبط المدرسة:

قد يبدو هذا الواجب بعيداً عن مهمة الإشراف التربوى، ولكن ما نعلمه من تكامل العمليات التربوية يوجب على المدير مراعاة كل الأمور التى تتصل بالطلاب حتى يتمكن من أداء مهمته فى تعليمهم وتدريبهم، فعلى المدير تقع مسؤولية متابعة مشاكل الطلاب والتى تشكل عائقاً فى وجه نجاح تعليمهم، كما أن على المدير التنسيق مع المعنيين فى المحيط والمجتمع المحلى لحماية المدرسة وطلابها والمحافظة عليها من كل ما قد يزعج تعليمهم.

إن المدير الناجح لا حد لقدراته وجهوده فى عمله لإنجاح مهمة مدرسته ومعلميه وتفوق طلابه.

### ٨ - التقييم الإشرافى:

من وسائل ضبط عمليات الإشراف وإستكمالها كما سبق أن ذكرنا، مجموعة من القواعد والمعايير التى يجب مراعاتها فى عملية الإشراف وغيرها تتمثل فى تسجيل ذلك وفق نموذج لتنظيم عملية التقويم وتسجيلها بدقة بما يسمح بمتابعتها مرة بعد أخرى، ولا يوجد نموذج يمكن أن يوصف بالكمال والتمام لمعايير وجوانب التقييم.

وسنعرض فيما يلى لمهام مسؤليات مديرى مدارس التعليم الأساسى بجمهورية مصر العربية.

## مسئوليات ومهام مديرى مدارس التعليم الأساسى بجمهورية مصر العربية

أكدت العديد من الدراسات أن الإدارة المدرسية العلمية القائمة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم وإتخاذ القرارات ووضع القوانين واللوائح المنظمة للعمل المدرسى، تتطلب إعدادا وتدريبا للقائمين عليها بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية المنوط للمدرسة تحقيقها.

ولقد بلغ الحماس ببعض الباحثين والتربويين إلى القول بأن تحقيق التعليم لأهدافه لم يعد يتطلب إعداد فنيين لوضع تلك الأهداف موضع التطبيق بقدر ما تحتاج إلى إداريين أكفاء يتولون مسئولية القيادة التربوية سواءعلى مستواها القومي أو المستوى الإجرائى (المدرس) لتحقيق الأهداف المنشودة من التربية.

ويرى البعض أنه برغم توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتطوير التعليم خاصة فى مراحله الاولى فيما يعرف الآن بالتعليم الأساسى إلا أن إفتقاد التخطيط الجيد على المستوى الإجرائى لم يتح للمدرسة الإستفادة مما هو متوفر لديها من هذه الإمكانيات والوسائل وذلك لأن إختيار القيادات التربوية على المستوى المحلى أو المدرسى لايتم على أسس ومعايير الإدارة العلمية الحديثة.

### أهمية التحديد الدقيق لمهام ومسؤليات مديرى المدارس :

تمثل الإدارة المدرسية إهتماما مشتركا لكل العاملين فى ميدان التربية والتعليم، بإعتبار أن المدرسة هى الميدان الفعلى التى تتضافر فيه كل الجهود لتحقيق الأهداف التربوية التى يسعى إليها المجتمع ممثلة فى تلاميذ أحسن إعدادهم وتربيتهم بالصورة التى يحددها لذلك، وإذا كانت الرسالة المنوط بالمدرسة تحقيقها على درجة كبيرة من الأهمية باعتبارها تحدد الشكل النهائى

للمخرج التعليمى "The out put" فإن توافر أو عدم توافر الإمكانات المادية والبشرية (المدخلات للنظام التعليمى) The in put بكل مايعنيه ذلك من مبانى ومعامل وتجهيزات مكتبية وكتب ومناهج وطرق ووسائل تقليدية أو حديثة، وقيادات تربوية وهيئات تدريس وإشراف وتوجيه وتلاميذ لايضمن تحقيق الهدف النهائى للتربية فى المجتمع.

ولذلك فإن الطريقة التى تدار بها المدرسة وأساليب العمل المتبعة فيها والمحددة لشكل التفاعل بين مدخلاتها يمثل العمود الفقرى لنجاحها فى أداء رسالتها وهذا مانطلق عليه "Educational process" وهو محور إهتمامنا فى هذه الدراسة خاصة فى جانبها الإدارى أو التنظيمى. فلقد شهدت السنوات الماضية إتجاها جديدا فى الإدارة المدرسية فلم يعد مجرد تسيير المدرسة وفقا للجدول الموضوع بما يحقق إتقان التلميذ للمواد المدرسية هو محور العمل فى الإدارة المدرسية الجديدة، بل أصبح توفير كل الظروف والإمكانيات التى تساعد على توجيه نمو التلميذ نموا متكاملا هو محور العمل فى الإدارة المدرسية الحديثة.

وبتحليل عناصر الإدارة المدرسية نجد أن الناظر أو مديرالمدرسة يعتبر من أهم الشخصيات المدرسية، لأنه يلعب دوراً أساسياً فى إحداث التغير والتطور فى مجتمعه المدرسى، كما أن له القدرة على تحقيق أهداف التربية من خلال عمله فى المجتمع المدرسى.

ويذكر تقرير مركز تطوير الأنشطة التربوية بولاية كاليفورنيا "Institute for Developement of educational activeities" بأن المدرسة التى يتوافر لها ناظر يلعب دوره كقائد تحقق تغيرا وتحقيقا لأهداف تربوية مرغوبا لها.

وإهتمت الدراسات بتحديد المعايير والأسس العلمية للإدارة المدرسية الناجحة وحصرتها فى تحديد أبعاد العمل للمدير أو الناظر من جهة وفى طرق إختيار من يتولى قيادة العملية التربوية فى المدرسة من مديرين ونظار.

ومن الدراسات ماأرجع تحقيق الأهداف التربوية والإجتماعية للمدرسة إلى الدور القيادى والتنظيمى الذى يقوم به كل العاملين فى إدارة المدرسة، وعنى البعض الآخر من الدراسات بتحديد الصفات والخصائص التى يجب توافرها فى القائم بالإدارة المدرسية.

ولذلك فمن خلال العرض التالى سنحاول التعرف على نوعية القيادات الإدارية والأسس والمعايير التى يتم على أساسها إختيارهم والواجبات والمهام المنوط لهم القيام بها، وأنواع البرامج والتدريبات التى تؤهلهم للقيام بأدوارهم ونوعية العلاقات التى تتعامل من خلالها الإدارة المدرسية مع مختلف عناصرها ونقطة البداية التعرف على المرحلة التعليمية التى يعمل بها مديرى المدارس وهى التعليم الأساسى .

**١ ـ التعليم الأساسى "Basic Education" :**

هو مرحلة تمثل التعليم الإلزامى، والمجانى فى المدارس الحكومية، والذى يقدم لجميع أبناء الشعب بنين وبنات، فى الريف والحضر، ويمتد لمدة تسع سنوات دراسية (من سن السادسة حتى سن الخامسة عشر) فى جمهورية مصر العربية ويمثل الحد الأدنى الضرورى من التعليم الذى يتميز بقدر كبير من المرونة ويتنوع بتنوع البيئات، ويرتبط بالبيئات الحضرية والبدوية والجبلية ارتباطا وثيقا ويتلائم معها ويواجه متطلبات الحياة فيها، ويعمل على تحقيق النمو المتكامل للتلميذ فى جميع جوانب شخصيته وذلك من خلال تزويده بأساسيات المعارف والمهارات والخبرات النظرية والعملية والتطبيقية، والإتجاهات والقيم والسلوكيات التى تنفع التلميذ فى حياته كمواطن منتج بعد تدريب بسيط عقب إنتهائه من هذه المرحلة، أو أن يواصل تعليمه فى المراحل الأعلى تبعا لقدراته وإستعدادته وميوله، كما يسعى إلى تنمية الميل نحو التعلم الذاتى. ويتبع تنظيم التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية المراحل الثلاث التالية:

ـ المرحلة الأولى من السنة الأولى وحتى السنة الثالثة. (المرحلة الابتدائية) .

ـ المرحلة الثانية من السنة الرابعة الى السنة السادسة. (المرحلة الابتدائية) .

- المرحلة الثالثة من السنة السابعة الى السنة التاسعة.(المرحلة الإعدادية) .

**٢ - الإدارة المدرسية "School Management" :**

ويعرفها رون جلاتر "Ran Glatter" بأنها الوحدة الإدارية القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية المقررة من قبل رجال الإدارة التعليمية على المستوى القومى ويرأس الإدارة المدرسية ناظر أو مدير يعاونه وكلاء أو نواب ومعلمين تكون مسئوليتهم الأولى توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التى تصدر من الوزارة .

**٣ - الإدارة التعليمية "Educational Administration :**

وهى مفهوم يرتبط بالنظام التعليمى وإمتداده بحيث يشمل كل مايتصل بالتلاميذ وأفراد الجهاز الإدارى والتعليمى وبمناهج الدراسة وإقرار الأهداف التربوية وطرائق التدريس والإشراف على النشاطات والفعاليات المدرسية المختلفة وتمويل وإدارة هذه النشاطات وتوطيد العلاقات بين المدرسة والبيئة المحلية وغيرها من العمليات التربوية المنظمة التى تتم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

ومن خلال دراسة التطور التاريخى يتضح أنه لم يكن للإدارة المدرسية إطار معين، كما هو الحال فى الوقت الراهن ولم تكن لها وظائف معينة ومحددة تقوم بها كالإشراف المالى والإدارى والتربوى على المؤسسة التعليمية، كما لم يكن هناك شخص يحمل لقب مدير يتولى القيام بهذه المهام بل كان هناك مدرس يتولى إلى جانب مهنته التعليمية القيام ببعض الأعمال الإدارية كتسجيل الغياب وفرض العقوبات. ثم حدث تطور فأصبح يتم تعيين المدرس الأول الذى يقوم ببعض الوظائف الإدارية المحدودة الهدف منها معاونة مجلس المدرسة. وبعد ذلك أصبح يتم تعيين شخص على أنه مدير ولكن مع مزاولة مهنة التدريس، وبتطور الحاجة الحقيقية للخدمات الادارية والتوجيه أعفى المدير من واجبات التدريس وتفرغ لهذه المهمة ثم أضيفت إلى مهامه واجبات أخرى كالتوجيه والإشراف التربوى .

كما أن التطور الذى شهدته الإدارة المدرسية يرجع للتطور الذى شهدته الإدارة التربوية فى أمريكا، فكما تأثرت هذه بالمفاهيم العلمية والسيكولوجية

والإنسانية تأثرت بها كذلك الإدارة المدرسية بإعتبارها الجهاز المصغر للإدارة التربوية، كما أن تأثرها بالحركة العلمية جعل الأنظمة المدرسية صارمة ذلك أن هذه الحركة لم تهتم بالفرد بقدر إهتمامها بالإنتاج وزيادته، فعنيت الإدارة المدرسية فى ظل الحركة العلمية بتحديد فترات العمل وتنفيذ المنهج الموضوع من قبل الإدارة التعليمية دون السماح للمعلمين بإجراء أية تعديلات به أو تكيفه مع قدرات التلاميذ، فقد إنصب الهدف من العملية التربوية على إنهاء البرنامج المقرر فى الوقت المحدد (العام الدراسى).

وبالنسبة للحركة الإنسانية وتأثيرها على العمل الإدارى فاتضح أن الإهتمام بالمعلمين والتلاميذ من الناحية المهنية والشخصية يعود بمردود جيد على تحسين الأداء وإتضح أنه عند الاهتمام بهذين العنصرين الهامين من عناصر العملية التربوية فأن ذلك ينعكس على أداء واجباتهم والنجاح فيها. كما لم يعد يطلب من المعلم مجرد تنفيذ المقرر الدراسى بل الإهتمام بتفهم شخصيات تلاميذه وذلك كله بغية رفع مستوى العملية التعليمية ونجاحها.

كما ظهر العديد من المفكرين التربويين الذين كتبوا فى مجال الإدارة المدرسية بإعتبارها عنصرا ديناميكيا فى العملية التربوية، فنجد من بينهم من «حدد عددا من المعايير لنجاحها منها وضوح الأهداف التربوية والإجتماعية التى تعمل الإدارة المدرسية على تحقيقها، كذلك التحديد الواضح للمسئوليات بين المعلمين والعاملين والتلاميذ والهيئة الإدارية إلى جانب توفير جميع الطاقات والموارد البشرية والمادية لخدمة العملية التربوية ونجاحها مع مراعاة أسلوب الممارسة فى المجتمع المدرسى بما يتفق والأسلوب الديمقراطى الذى لايفضل أحدا على أحد مما يعمل على خلق جوا تنافسيا يساعد على الإبتكار سواء من جانب التلاميذ أو المعلمين .

وعمل البعض الآخر على تحديد بعض الصفات الشخصية والمهنية والتى يجب أن يتحلى بها مدير المدرسة كحسن الهندام والمظهر نظرا لما له من اثر على مظهر التلاميذ والمعلمين كذلك التوافق مع النفس والآخرين وبما يؤدى إلى خلق

جـو مدرسى سليم، وإتسـامه بالإبتكار والتكيف مع المواقف الطارئة حتى يكون القدوة للتلاميذ على إعتبار أن التربية الحديثة لاتعمل فقط على تكوين جيل يحمل تراث الأقـدمين بل إعداد جـيل لديه روح الإبتكار والتـجـديد، كذلك أن يتـمـتع بشخصية قوية قادرة على التأثير فى الآخرين وجذب ثقتهم وكذلك أن يكون نزيها فى عمله ومعاملته حتى يخلق الجو الصالح للعمل فيحضر إلى المدرسة قبل الكل ويغادرها بعدهم ويكون ملما بجميع مايدور فى مدرسته ومنظم فى عمله بما يحقق التقدم وذلك بإعتماده للأسس العلمية والإبتعاد عن التخمين مخططا لما ينوى القيام به من زيارات للفصول أو الإجتماع بالمدرسين وإعداده للجداول الدراسية، ومن خلال زياراته للفصول يقدم مساعدته للمعلم الضعيف أو ا لمعلم الجديد فى المهنه حتى يتلائم مع هذه الوظيفة ومع الوسط الجديد، أو يطلب من مدرس له خبرة فى الميدان التعليمى مساعدة المعلمين الجدد وهكذا يخلق تعاونا ومشاركة بين المدرسين، هذا إلى جانب أخذ آرائهم وإقتراحاتهم فى مسائل تخص العمل التربوى ، ومساعدتهم إن كانت لديهم مشاكل شخصية ومحاولة إيجاد حل لها ذلك إنها تعمل على إضطراب المعلم وبالتالى عدم إتقان عمله . كما يحث معلميه على الإشتراك فى الدورات التدريبية أثناء الخدمة وذلك ليس بسبب عجزهم أو ضعفهم وإنما لتحسين مستواهم وزيادة كفاءتهم ومهارتهم وأن يكون هو أيضا مداوما على حضور الدورات والحلقات التى تجرى للمدربين حتى يستفيد ويفيد، والإهتمام بالتلاميذ خارج أوقات الدراسة يعتبر من الأمور الهامة التى ينبغى على المدير ان يفطن لها كأن يعد رحلات وجولات يلعب ويمرح فيها التلاميذ وكذلك تجهيز الملاعب الرياضية داخل المدرسة وأخيرا للإتصال بأولياء أمور التلاميذ وعقد إجتماعات يدعوهم إليها بغية إرشادهم وتوجيههم فيما يخص أطفالهم .

ويؤكد بعض المربين على إبراز أهمية الدور التربوى لمدير المدرسة بإعتباره المسؤول عن المدرسة ونجاحها، هذا النجاح الذى يتحقق اذا وفق المدير فى القيام

بوظيفته الإدارية والتربوية معا وعدم الإقتصار على القيام بمهامه بل يجب عليه أن يكون قائدا تربويا أولا فيعمل على توجيه ورسم الخطط المختلفة وتنفيذها، كما يتعرف على قدرات مدرسيه ومواهبهم فيستغلها وينسق جهودهم ويذلل لهم الصعاب حتى يمكنهم من النجاح. إذن فيجب أن يظهر الأثر العام الذى يحدثه المدير لتحسين مناهج الدراسة وطرق تنفيذها وتدريسها. مع أخذ آراء وإقتراحات الهيئة التعليمية حتى يضمن مشاركتهم فى إنجاز هذه المناهج بطريقة سليمة تؤدى لنجاحها وبالتالى نجاح العملية التربوية. وهناك دراسة حول الإدارة المدرسية قام بها «همفيل جريثت "Hemphill Erickson" وفريد ركسون "F. Erickson" للبحث عن معايير النجاح فى الإدارة المدرسية للوصول إلى تحديد أعمال المديرين وكيفية إختيارهم إلى جانب تقديم المواد العلمية لدراسة الإدارة المدرسية وتدريسها، هذا بالاضافة إلى تساؤلات طرحها الباحثان وكانت تتضمن مايلى:

- أى من الجنسين يفضل إختياره لإدارة المدارس.
- مأأهمية الخبرة بالتعليم للنجاح فى إدارة المدارس؟
- هل يتوقف الأداء الإدارى للمدير على شخصيته؟
- هل تكون القدرات العقلية كما تقيسها الإختبارات مرتبطة بالأداء الإدارى؟
- هل تكون الإهتمامات المقاسة بالإختبارات دالة على الأداء الإدارى؟
- هل يمكن لمجموعة إختبارات معتمدة على الورقة والقلم أن تفيد فى إختيار مديرى المدارس؟

ولقد توصل الباحثان إلى الكشف عن وجود بعض العلاقات بين أداء العمل الإدارى ومختلف السمات الشخصية للمدير. أما بالنسبة للأسئلة التى طرحها الباحثان فكان الجواب عليها كما يلى:

- تفضيل الرجال على النساء فى إدارة المدارس.
- وبالنسبة للتساؤل الثانى فلم يصلا إلى إجابة قاطعة ذلك أن كل افراد العينة قد مارسوا مهنة التعليم.

- أظهرت الدراسة وجود علاقة بين السمات الشخصية وعوامل معينة للأداء الإدارى.
- إهتمامات المديرين ترتبط بالعوامل الدالة على النمط الإدارى.
- هناك علاقة بين القدرات العقلية والأداء الإدارى.
- وبالنسبة للتساؤل الأخير كانت الاجابة متحفظة ذلك أن معايير النجاح ليست مطلقة فى التنبؤ بالنجاح فى العمل الإدارى.

ومن ذلك نجد أن:

هذه الدراسة حاولت إيجاد معايير للإدارة الناجحة فى حين تقتصر دراسة البوهى ١٩٨٧ على وصف واقع الإدارة فى المدارس الأساسية بجمهورية مصر العربية بالإضافة إلى أنه تم تصميم موقف إدارى معيارى فى الدراسة السابقة فى حين استعمل البوهى استمارة لجمع المعلومات للوقوف على واقع الإدارة المدرسية بالمدارس الأساسية.

## ١ـ المهام الإدارية لمدير المدرسة :

- تنظيم أوقات العمل بالمدرسة وتوزيع هذه الأعمال بين الأسرة التعليمية وهو مايعبر عنه بالتنظيم التربوى للمدرسة.
- توزيع الأطفال حسب المسئوليات والأعمار إلى صفوف وأقسام وحصرهم فى قوائم وسجلات.
- إحضار البرامج المقررة وتسليمها للمعلمين حتى يتسنى لكل منهم أن يتعرف على مايجب عليه القيام به وإنجازه مع تلاميذه.
- توفير الوسائل الضرورية والكفيلة لتحقيق النتائج المطلوبة كالكتب ووسائل الإيضاح.
- العمل على توفير الأجهزة والمعدات اللازمة لسير المدرسة وذلك بالإستعانة بالجهات المختصة.

- قيامه بإعداد السجلات المدرسية اللازمة والمحافظة عليها مع تدوين الأجهزة وترقيمها وتاريخها وختمها.
- العمل مع المفتش على توفير العدد الكافى من المعلمين الذين تحتاج اليهم المدرسة.
- دراسة أفضل السبل لتحقيق النتائج المطلوبة من المدرسة مع مجلس المعلمين لضمان أحسن الظروف وأنجحها.
- تشكيل لجنة أولياء أمور التلاميذ لتقوم بدورها المتمم لدور المدرسة والذى بدونه المدرسة تشكو ثغرة واضحة فى نشاطها.
- تنظيم المطعم المدرسى ليحقق أغراضه الإجتماعية ويحقق أهدافه الإنسانية الكبرى المتمثلة فى توفير الغذاء الصحى الكافى للأطفال المعوزين وخاصة فى القرى والأرياف.
- تنظيم الجمعية الرياضية بالمدرسة وتمكينها من أداء رسالتها التربوية والتى لاتقل عن الأهداف الثقافية فى شئ.
- العمل على تأسيس المكتبة المدرسية لخلق الجو الثقافى بين الأطفال وزرعه وتنمية معلوماتهم عن طريق توسيع مطالعاتهم.
- تأسيس التعاضدية (التعاونيات) المدرسية لتكوين شخصية الطفل وتوفير الإحتياجات الضرورية فى القسم.

## ٢ـ المهام التربوية:

- عقد مجلس المعلمين قبل الشروع فى السنة الدراسية بفترة كافية لاتقل عن أسبوع يتم فيها دراسة البرامج الدراسية وماحدث فيها من تطوير بالزيادة والحذف وتقسيمهم إلى لجان حسب سنوات التعليم وتجتمع كل لجنة لتهيئة التوزيع السنوى وتنظيم الجداول الدراسية وفقا لمواقيت محددة بما يضمن توحيد العمل فى كل مستويات المدرسة وتساعد من هم فى حاجة إلى

المساعدة من المعلمين الجدد ليشرع فى تقديم الدروس من أول يوم فى السنة الدراسية.

- العمل على تحقيق وإنجاز البرامج الدراسية المقررة أثناء السنة الدراسية.
- مساعدة المعلمين الجدد فى المهنة وإمدادهم بالتوجيهات التربوية التى تمكنهم من القيام بواجبهم التعليمى على أحسن وجه.
- السهر على تطبيق التعليمات الصادرة من مفتش التعليم الأساسى وحسن تنفيذها.
- تنظيم الإختبارات الشهرية ومراقبتها والسهر على إجرائها بصورة تربوية.
- زيارة الأقسام للوقوف على مدى تطبيق البرامج وحسن النتائج المتحصل عليها وتقديم مايراه مناسبا من الملاحظات للمعلم إذ أن المدير يعتبر مرشدا تربويا فى مدرسته.
- مراقبة سجلات الحضور والغياب.
- عقد الندوات المحلية مع معلمى كل مرحلة على إنفراد وتمكينهم من المناقشة البناءة الهادفة لرفع مستوى مهنتهم.
- القيام بإعداد الإمتحانات النهائية والإشراف عليها وتنظيم عملية الإنتقال بين الصفوف.
- إعداد الصفوف للسنة القادمة حسب النتائج.

وتشير نتائج دراسة ميدانية أجراها الباحث إلى المعايير التى يتم بواسطتها اختيار مديرى المدارس ويوضحها الجدول التالى.

**جدول رقم (٤)**

**المعايير التى يتم بواسطتها إختيار المديرين للإدارة المدرسية**

| المعايير | ك | ٪ |
|---|---|---|
| الخبرة التعليمية | ٨ | ١٨,٦٠ |
| المستوى التعليمى | ٢ | ٤,٦٥ |
| الكفاءة فى العمل | ٢ | ٤,٦٥ |
| الخبرة التعليمية + المستوى التعليمى | ١٠ | ٢٣,٢٥ |
| الخبرة التعليمية + المستوى التعليمى+ الكفاءة فى العمل + السن | ١٢ | ٢٧,٩٠ |
| الخبرة التعليمية+ الكفاءة فى العمل + السن | ١ | ٢,٣٥ |
| الخبرة التعليمية + الكفاءة فى العمل + الكفاءة فى العمل+ السن | ٨ | ١٨,٦٠ |
| المجموع | ٤٣ | ١٠٠ |

يتبين من الجدول السابق أن مديرى المدارس قد تم تعيينهم لإدارة المدارس على أسس مختلفة . فنجد أن نسبة قليلة منهم توفرت فيها الشروط أو المعايير الأربعة المطلوبة (الخبرة المستوى التعليمى، الكفاءة فى العمل، السن، كشروط لتوليهم إدارة المدارس كما نجد أن نسبة ٢٧,٩٠٪ من المديرين قد تم تعينهم

لإدارة المدارس على أساس الخبرة التعليمية والمستوى التعليمى فى حين نجد أن نسبة ١٨,٦٠٪ منهم قد تم تعيينهم على أساس الخبرة التعليمية والمستوى التعليمى والكفاءة فى العمل والسن كما نجد كذلك أن نسبة ٢٣,٢٥٪ منهم قد تم تعيينهم على أساس الخبرة التعليمية والمستوى التعليمى فقط.

وبالنسبة للمشاركة فى دورات للتدريب على أعمال الإدارة فان الجدول التالى يبين تكرارات ونسب المديرين الذين تلقوا تدريبا على الإدارة المدرسية:

**جدول رقم (٥)**

**المشاركة فى الدراسة التدريبية بالنسبة لمهام الإدارة**

| المشاركة فى الدورات التدريبية | قبل الخدمة | | اثناء الخدمة | |
|---|---|---|---|---|
| | ك | ٪ | ك | ٪ |
| شاركوا في دورات تدريبية | ١٤ | ٣٢,٥٦ | ٣٠ | ٦٩,٧٦ |
| لم يشاركوا فى دورات تدريبية | ٢٩ | ٦٧,٤٤ | ١٣ | ٣٠,٢٣ |
| المجموع | ٤٣ | ١٠٠ | ٤٣ | ١٠٠ |

يلاحظ أن نسبة مشاركة أفراد العينة فى الدورات التدريبية أثناء الخدمة أعلى من المشاركة فى هذه الدورات قبل الخدمة.

فتدل نسبة ٣٢,٥٦٪ على أن أفراد العينة قد شاركوا فى دورات تدريبية قبل الخدمة ووصلت نسبة الذين لم يشاركوا فى هذه الدوات إلى ٦٧,٤٤٪ أما بالنسبة للمشاركة فى الدورات التدريبية أثناء الخدمة فترتفع نسبة المشاركة فيها حتى بلغت ٦٩,٧٦٪.

وبالنسبة للمهام والأنشطة الإدارية ومن يتولاها فان النتائج مسجلة فى الجدول التالى:

## جدول رقم (٦)

## يبين إستجابات أفراد العينة بالنسبة لمارسة الأنشطة الإدارية والتعليم بالمدرسة

| النشاط والأعمال الإدارية | المدير وحده | | المدير ويعاونه آخرون | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | ك | نسبة٪ | ك | نسبة٪ | |
| ١ـ إعداد الجدول المدرسى | ٣٣ | ٧٦,٧٤ | ١٠ | ٢٣,٢٦ | ٤٣ |
| ٢ ـ توزيع الأعمال على الصفوف | ٢٥ | ٨١,٤٠ | ٨ | ١٨,٦ | ٤٣ |
| ٣ ـ توزيع المقررات الدراسية على المعلمين | ٣٣ | ٧٦,٧٤ | ١٠ | ٢٣,٢٦ | ٤٣ |
| ٤ ـ تنظيم وإدارة المكتبة المدرسية | ١٨ | ٤١,٨٦ | ٢٥ | ٥٨,١٤ | ٤٣ |
| ٥ ـ تنظيم الإتصال بالجهات الرسمية والتعليمية | ٢٤ | ٥٥,٨١ | ١٩ | ٤٤,١٩ | ٤٣ |
| ٦ ـ تنظيم وحضور الإجتماعات مع هيئة التدريس بالمدرسة. | ٢٨ | ٦٥,١٢ | ١٥ | ٣٤,٨٨ | ٤٣ |
| ٧ ـ المحافظة علي نظافة المدرسة والبناء المدرسي وصيانته | ٢٧ | ٦٢,٧٩ | ١٦ | ٣٧,٢١ | ٢٧ |
| ٨ ـ إتخاذ القرارات الخاصة بشئون التلاميذ. | ١٩ | ٤٤,١٩ | ٢٤ | ٥٥,٨١ | ١٩ |
| ٩ ـ حصر غياب التلاميذ | ٣٥ | ٨١,٤٠ | ٨ | ١٨,٦ | ٣٥ |
| ١٠ ـ تقويم العمل المدرسى | ٢٣ | ٥٣,٤٩ | ٢٥ | ٤٦,٥١ | ٢٣ |

تابع الجدول السابق :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١١ ـ تشكيل لجان أولياء أمورى | ٢٦ | ٦٠,٤٧ | ١٧ | ٣٩,٥٣ | ٢٦ |
| ١٢ـ متابعة تنفيذ البرامج المدرسية المكلف بها كل مدرس | ١٠ | ٢٣,٢٦ | ٣٣ | ٧٦,٧٤ | ١٠ |
| ١٣ ـ دراسة وإقرار اسئلة الإمتحانات . | ١٩ | ٤٤,١٩ | ٢٤ | ٥٥,٨١ | ١٩ |
| ١٤ ـ تنظيم الإمتحانات الشهرية ومراقبتها . | ٢٨ | ٦٥,١٢ | ١٥ | ٣٤,٨٨ | ٢٨ |
| ١٥ ـ تنظيم وتشكيل جمعيات النشاط بالمدرسة . | ١٧ | ٣٩,٥٣ | ٢٦ | ٦٠,٤٧ | ١٧ |
| ١٦ ـ مساعدة المعلمين الجدد مهنياً . | ١٢ | ٢٧,٩١ | ٣١ | ٧٢,٠٩ | ١٢ |
| ١٧ ـ النظر في مشاكل التلاميذ وإيجاد الحلول الممكنة لها . | ١٥ | ٣٤,٨٨ | ٢٨ | ٦٥,١٢ | ١٥ |
| ١٨ ـ حل المشاكل الإدارية والمهنية للمعلمين . | ٢ | ٤,٦٥ | ٤١ | ٩٥,٣٥ | ٢ |

كان الهدف الأساسى للدراسة هو الوقوف على واقع الإدارة بالمدارس الأساسية ببعض المدارس بمحافظات الإسكندرية والبحيرة ومطروح من خلال التعرف على المستوى التعليمى للمديرين، والمعايير التى يتم بموجبها تعيينهم، والوقوف على التأهيل التكوينى الذين تلقوه للقيام بمهامهم، ونوعية هذه المهام وطبيعة العلاقات السائدة فى المجتمع المدرسى، فان نتائج المحاور الثلاثة ستناقش كل على حدة فيما يلى:

## أولا: واقع الإدارة المدرسية:

### أ ) بالنسبة للمستوى التعليمي:

فقد تبين من المعلومات المتحصل عليها من إستمارة البحث أن المستوى التعليمى للعينة موضوع البحث ينحصر بين شهادة الليسانس أو البكالوريوس أو المؤهل المتوسط، ويمكن إعتبار هذا المستوى ضعيف بالنظر للدور الخطير الذى يلعبه مدير المدرسة بإعتباره القائد التربوى والإدارى للمدرسة. فقد بينت الدراسة أن ٧٧,٧٦٪ من أفراد العينة لديهم مؤهل متوسط والنسبة الباقية حاصله على شهادة الثانوية العامة أو الشهادة الجامعية ولايوجد من بين أفراد العينة من تحصل على شهادة أعلى من الجامعية، ومن هنا يتضح أن المستوى التعليمى للعينة لايتجاوب مع متطلبات المهنة إذ أن المرسوم الوزارى يلح على أن يكون المستوى التعليمى للأشخاص القائمين على تسيير شئون المؤسسات التعليمية معادلا الشهادة الجامعية على الأقل. وقد عمدت وزارة التربية والتعليم إلى تخصيص دورات تدريبية تكوينية تسمح لهؤلاء المديرين برفع مستواهم وكفاءتهم نتيجة لضعف مستواهم التعليمى وحتى يكونوا فعالين فى هذا الميدان الحيوى ألا وهو ميدان التربية والتعليم.

### ب ) بالنسبة للمعايير التى يتم على أساسها تعيين المديرين:

نجد أن هناك أربعة شروط لازمة وضرورية حددها المرسوم الوزارى للتعيين أو ترشيح شخص لإدارة مدرسة وهى الخبرة والمستوى التعليمى والخدمة فى التعليم والسن. والملاحظ من خلال تبويب وعرض النتائج أن أفراد العينة لايتوفر لدى أغلبهم هذه الشروط فقد نجد مديرا عين بفضل خبرته التعليمية فقط وآخر بمستواه التعليمى، وسوف نعرض لهذا تفصيلا.

**ـ الخبرة:**

نجد أن نسبة ١٨,٦٪ من المديرين قد تم تعيينهم على أساس الخبرة بالعمل الإدارى.

- المستوى التعليمي:

وجدت الدراسة أن نسبة ٤,٦٥٪ من العينة قد تم تعيينها لمنصب المدير على أساس المستوى التعليمى، مع مراعاة أن معظم أفراد العينة حاصلين على شهادة دبلوم معاهد المعلمين (٧٦,٧٤٪) وهو مؤهل غير كافى وإذا ماقورنت بالدور والمهام الخطيرة التى يقوم بها المدير والتى تتطلب منه إعدادا علميا جيدا ومتخصصا حتى ينجح فى مهامه وتحقيق أهداف التعليم فى مدرسته.

## الخدمة فى التعليم:

أظهرت الدراسة ان نسبة ٤,٦٥٪ من افراد العينة قد تم تعيينها على أساس الخدمة فى التعليم ويلاحظ أنهم بدون خبرة إدارية أو مستوى تعليمى معين وعلى ذلك لايمكن إعتبار الخدمة فى التعليم معياراً لكى يشغل الفرد وظيفة مدير مدرسة. فقد يكون قد مارس مهنة التعليم لفترة طويلة إلا أنه لايمتلك خبرة إدارية، إذن فممارسة مهنة التعليم لفترة طويلة لايعنى بالضرورة إكتساب المعلم للخبرة الإدارية.

## الســـن:

نجد أن معيار السن قد جاء مرتبطا بالمعايير السابقة فمن بين أفراد العينة من عين على أساس الخبرة والخدمة التعليمية والسن وهذا طبعا شئ معقول لو اقترن بالمستوى التعليمي، ونجد ان نسبة ١٨,٦٠٪ من العينة توفرت فيها الشروط الاربعة.

ومما سبق يتبين أن تعيين المديرين لم يتم على أساس توافر الشروط الأربعة السابقة وهى الخبرة الإدارية والخدمة التعليمية والمستوى التعليمى والسن بل كان على أساس الحاجة الملحة التى تقتضى النقص الملحوظ فى ميدان الإدارة المدرسية، فعند إفتتاح مدارس جديدة فى المناطق النائية خاصة لاينظر إلى توفر الشروط السابقة بقدر ما ينظر إلى الشخص الذى سوف يقبل الذهاب الى هذه المنطقة البعيدة عن المدينة، حتى ولو تحقق فيه شرط الخدمة التعليمية فقط ولهذا

نجد أعدادا من أفراد العينة تم تعيينهم على أساس الخبرة تارة وعلى أساس الخدمة التعليمية تارة أخرى بينما لم تتحقق الشروط الأربعة السابقة الا لعدد قليل من أفراد عينة البحث (١٨,٦٪).

وبدراسة النتائج الدراسية للمدارس الأساسية الممثل مديروها فى العينة والتى تتراوح نسبة النجاح فيها بين ٧٨,١٨٪، ١٠٠٪ ومقارنتها بمستوى الكفاية التعليمية والإدارية للمديرين والمنخفض نسبيا مما يجعلنا نرجح أن نسب النجاح المرتفعة لهذه المدارس يرجع إلى التكوين التربوى العالى الذى حصل عليه المعلمون فى هذه المدارس وكذلك إلى الدورات التدريبية التى تعد للمديرين اثناء الخدمة أى أن هذا النجاح يعزى إلى النظام التربوى الجديد المتمثل فى المدرسة الأساسية التى تهتم بالتكوين الجيد لكل من المعلمين والمديرين.

### جـ) أعضاء الهيئة الادارية:

إن إدارة المؤسسات التعليمية ليس بالأمر السهل ولايستطيع أن يقوم بها فرد بمفرده، بل يجب أن يكون هناك من يساعده فى المهام التى يقوم بها حتى يضمن السير الحسن لهذه المؤسسات من جميع الجوانب سواء كانت إدارية أو تربوية أو مالية، لذا فهى تتكون من المدير، الناظر ، الوكيل ، السكرتير ، والصراف.

ويلاحظ فى البيانات المتحصل عليها من إستمارة البحث أن الإدارة المدرسية تشكو من نقص فى الأفراد المكونين لها، إذ أن هناك ١٣ مدرسة أساسية أى بنسبة ٣٠,٢٣٪ من المجتمع الأصلى تتكون هيئتها الإدارية من المدير أو الناظر فقط، خاصة فى المناطق النائية بمرسى مطروح ومنطقيا فإن مديرا بمفرده يدير مؤسسة بها أكثر من ٥٠٠ تلميذ أمر يتنافى وبمبادئ العلوم الإدارية والإتجاهات التربوية الحديثة، كما أن هناك (٢٩) مدرسة أى بنسبة ٦٧,٤٤٪ تتكون هيئتها الإدارية من مدير ووكيل له ورغم أن الوكيل يشارك فى بعض الأعباء إلا أن العبء الاكبر يقع على عاتق المدير الذى تنهكه الأعمال الإدارية وبالتالى لايجد وقتا كافيا لمارسة مهامه التربوية الأخرى.

وهناك مدرسة واحدة فقط تتكون هيئتها الإدارية من مدير ووكيل، (صراف)، وتجدر الإشارة هنا الى أنه فى هذه الحالات الثلاثة السابقة لايوجد وكيل مدرسة يتولى تنسيق العمل المدرسى ضمن الهيئة الإدارية لهذه المؤسسات مع العلم بأن ميثاق المدرسة الأساسية ينص على وجوده ضمن مجلس التربية والتسيير للمدرسة الذى يساعد المدير فى أعماله.

**د ) الأعمال المسندة للهيئة الإدارية:**

مما سبق يمكن إستنتاج أن المدير هو الذى يتولى القيام بكل الأعمال الإدارية والتربوية فى المدرسة وذلك بإعتباره الممثل الأول والوحيد فى أغلب الأحيان للهيئة الإدارية بالمدرسة. فنجد أن نسبة ٧٦,٧٥٪ من المديرون يقومون بإعداد الجدول المدرسى، أما مشاركة أعضاء هيئة التدريس فهى تكاد تكون معدومة رغم أن هؤلاء المعلمين هم المعنيين بالأمر خاصة فيما يتعلق بالتوقيت المدرسى الذى يناسبهم ويسهل عملهم التربوى فكان ينبغى أن تكون مشاركتهم ملموسة وذلك بتزويد المدير بآرائهم وإقتراحاتهم البناءة وتنبيه المدير إلى جعل توقيت المواد الرئيسية كالحساب والقراءة فى الفترة الصباحية مثلا..

اما فيما يخص توزيع التلاميذ على الصفوف فلقد تبين أن المدير هو الذى يتولى القيام بهذه المهمة وهذا ماأجمع عليه ٨١,٤٠٪ منهم فى حين نجد أن مشاركة الوكلاء محدودة والجدير بالذكر أن هذا العمل يدخل ضمن مهام الوكلاء، ولعدم وجودهم أجبر المدير على القيام به ورغم أهمية عملية توزيع التلاميذ على الصفوف فإن المعلمين لم يشاركوا تقريبا فى هذه العملية حيث كانت نسبة مشاركتهم ضئيلة جدا، رغم أن المعلم هو القادر على توزيع التلاميذ على الصفوف حسب قدرتهم وأعمارهم لأنه هو الأقرب اليهم من أعضاء الإدارة المدرسية.

وبالنسبة لإعداد الخطة السنوية للعمل المدرسى وتوزيع مقررات البرنامج الدراسى فإنه من المفترض أن يشارك فيه جميع أفراد الهيئة الإدارية للمدرسة بالإضافة لمشاركة أعضاء هيئة التدريس ولكن دلت نتائج الدراسة أن هذا العمل

ينجزه المدير وحده كما تدل على ذلك النسبة التى تحصل فيها وهى أن نسبة ٧٦,٧٪ من المديرين يتولون هذا العمل بمفردهم فى حين كانت مشاركة كل من نائب المدير وأعضاء هيئة التدريس فى انجاز هذا العمل ضئيلة جدا.

وفيما يختص بتنظيم المكتبة المدرسية، فقد كان من المتوقع أن يشارك فيه كل العاملين فى المدرسة خاصة المعلمين غير أن النتائج المتحصل عليها لاتتماشى مع ذلك حيث كانت مشاركة الهيئة التعليمية ضئيلة جدا ومشاركة نائب المدير قليلة بينما بلغت نسبة مشاركة المدير فى هذا النشاط ٤١,٨٦٪ وهى أعلى نسبة ولذا فمن المتوقع أن تكون هذه المكتبة غير غنية من حيث الكتب وذلك لعدم مشاركة الأطراف الأخرى وبالتالى مساهمتها فى إقتناء كتب جديدة وإثراء المكتبة المدرسية.

وفيما يتعلق بمسئولية الإتصال بالجهات الرسمية والمتمثلة فى مديريات التربية والتعليم والتوجيه والوزارة فإن نتائج الدراسة تشير إلى أن المدير هو الذى يقوم بهذا الإتصال وهذا بنسبة ٥٥,٨٣٪ فى حين ان الإتصال كان من المفروض أن يقوم به الوكيل أو المدرس الأول وذلك حتى يتفرغ المدير للمهام التربوية التى تساعده على نجاح العملية التربوية داخل المدرسة، إلا أن النتائج أثبتت أن مشاركة الوكيل محدودة، أما المدرس الأول فلا يوجد له مشاركة إطلاقا وفى هذا العمل قد وجد الباحث أن الموجهون يتدخلون فى إقامة هذه الإتصالات والتفسير الوحيد لهذا الموقف هو أن المدير ليس لديه مهارات الإتصال بالجهات الرسمية وإنشاء العلاقات مع المؤسسات التعليمية الأخرى وبالتالى وجب تدخل الموجهون.

أما بالنسبة لعقد الإجتماعات مع أعضاء هيئة التدريس فمن المفروض أن يقوم به المدير وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة حيث بلغت نسبة مشاركة المديرون فى ذلك ٦٥,٢١٪ والشئ المثير هنا هو تدخل الموجهون مرة أخرى فى أعمال الهيئة الإدارية عند عقد إجتماعاتها مع هيئة التدريس داخل المدرسة ويمكن إعزاء هذا إلى عدم كفاءة بعض المديرين فى توجيه معلميهم تربويا لذا وجب تدخل الموجه مع المدير فى القيام بهذا العمل.

وفيما يخص المحافظة على البناء المدرسى فان هذه المهمة يتولاها المدير وحده حيث أشارت نسبة ٦٢,٧٩٪ من المديرين أفراد العينة بانفرادهم بهذه المهمة دون مشاركة من الآخرين داخل المدرسة.

وفيما يتعلق بإتخاذ القرارات الخاصة بشئون التلاميذ فانه من المفروض أن يشارك فيه كل العاملين بالهيئة الإدارية وأعضاء هيئة التدريس بالإضافة لأولياء الأمور ولكن النتائج دلت على أن هذه المهمة يقوم بها المدير اذ ان نسبة ٤٤,١٨٪ منهم دلت على إنفرادهم بهذا العمل مما قد يكون له تأثيرا سلبيا من حيث الحكم الموضوعى على إنجازات التلاميذ بسلوكهم داخل المؤسسة، لذا فمن المفروض أن تكون المشاركة عامة وهذا مالم يحدث.

أما بالنسبة لتنظيم السجلات المدرسية والمحافظة عليها، فإن هذه المهمة تكون مسندة فى الحقيقة لوكيل المدرسة لشئون التعليم والطلاب ونظرا لعدم وجوده فى المؤسسات التعليمية فإن هذه المهمة تسند إلى المدير وفعلا أثبتت الدراسة أن المدير هو الذى يتولى هذا العمل بنسبة إجماع ٨١,٣٩٪ بينما كانت مشاركة الوكيل قليلة وهذا يرجع إلى وجوده فى بعض المدارس وعدم وجوده فى اخرى.

ومما لفت الإنتباه هو مساهمة الموجهون فى تنظيم السجلات المدرسية والمحافظة عليها، والتفسير الوحيد الذى وجده المؤلف هو مساعدة الموجه للمدير فى بعض أعماله نظرا لإفتقاره لوجود المعاون الإدارى فى بعض الأحيان.

أما فيما يتعلق بتقويم العمل والنشاط المدرسى فكان من المتوقع ان يقوم به كل من الوكيل والمدير وأحد أعضاء هيئة التدريس والموجه إلا أن النتائج المتحصل عليها تبين العكس حيث بلغت نسبة قيام المديرين لهذا العمل وحدهم ٥٣,٤٨٪ فى حين كانت نسبة مشاركة الأعضاء الآخرين قليلة جدا. ولعل هذا يقلل من موضوعية تقويم العمل المدرسى حيث لايستطيع المدير وحده تقويم كل من التلاميذ والمعلمين ومتابعة سير العملية التربوية بمفرده.

أما فيما يخص تشكيل لجنة أولياء الأمور والمعلمين، فدلت النتائج المتحصل عليها على أن المدير هو الذى يقوم بتشكيل هذه اللجنة فأجمعت نسبة ٦٥,٤٧٪ منهم على إنفرادهم بهذا العمل.

وفيما يختص بمتابعة تنفيذ البرامج المدرسية، فإن النتائج كانت منطقية بحيث أن هذه المهمة ليست من مهام المدير وحده بل يجب أن يشارك فيها الموجه وهذا مابينته نسبة مشاركة كل من المدير والموجه وهى٧٤ ,٧٦٪ ولعل هذا يعود إلى إلحاح الوزارة على تطبيق البرامج المدرسية بحذافيرها وبذلك فلم تمنح للمدير الحرية الكاملة فى تنفيذ البرامج المدرسية إلا تحت إشراف الموجهين التربويين.

وفيما يتعلق بعملية تنظيم جمعيات النشاط بالمدرسة فإنه من المفروض أن تسند هذه المهمة إلى كل من المدير وأعضاء هيئة التدريس، وقد بينت النتائج على أن نسبة إسهام المدير فى هذا العمل هى ٥٣ ,٣٩٪ ولعل هذا يعود إلى الأهمية التى تحظى بها الأنشطة المدرسية من قبل المسئولين الإداريين. أما بالنسبة لشاركة المدرسين فكانت ملموسة أيضا.

وفيما يخص تنظيم الإمتحانات الشهرية ومراقبتها فوجد أن المدير يتضطلع بهذه المهمة وكانت النسبة إنفراد المديرين بهذه المهمة ١٢ ,٦٥٪ مع إنه من المفترض مساهمة جميع هيئة التدريس فى ذلك إلا أن النتائج لم تشر إلى ذلك.

وفيما يتعلق بمساعدة المعلمين الجدد فكان من المتوقع ان يقوم بهذا كل من المدير والموجه لما يتطلبه هذا الأمر من دورات تربوية تعقد بصفة دورية لمساعدة المعلمين الجدد على حسن آدائهم لعملهم فقد أجمعت نسبة ١٦ ,٥١٪ من المديرين على تعاون الآخرين معهم فى أداء هذه المهمة، بينما وجد أن إنفراد المدير بهذه المهمة بلغت ٩١ ,٢٧٪ فقط .

وفيما يتعلق بأمر النظر فى مشاكل التلاميذ وإيجاد الحلول لها، فإنه يلاحظ دائما أن المدير هو الذى يتولى هذا الأمر وهذا بإجماع نسبة ٨٨ ,٣٤٪، بينما نجد أن مشاركة الهيئة التعليمية قليلة وهذا غير منطقى لأن هذه المهمة من الصعب أن يقوم بها المدير وحده لأن المشاكل التى نعنيها ليست مشاكل التحصيل أو الفهم بل نعنى بها المشاكل الإقتصادية والإجتماعية إلى جانب المشاكل التربوية، وبالتالى فهى تتطلب مشاركة الأسرة المدرسية بما فيها من

مدير ونائب المدير والمعلمين والمفتشين كذلك أولياء الامور وذلك حتى يتحسن سير العملية التربوية داخل المؤسسة التعليمية.

أما فيما يخص حل المشاكل المهنية والإدارية للمعلمين فيلاحظ ان للموجه قسط كبير فى القيام بهذه المهمة حيث بلغت نسبة مشاركته ٩٥,٣٥٪ وهذا منطقى خاصة إذا علمنا أن للمدير مهام كثيرة وبالتالى فإن وجود المدرس الأول أمر لازم بحيث يتولى مثل هذه المهام وبالتالى فإن نسبة مشاركة المديرفى هذا العمل كانت ضئيلة حيث بلغت نسبة مشاركتهم ٤,٦٥٪ فقط.

من تحليل البيانات الموجودة بجدول رقم (٦) والتى تحصل عليها من جراء تطبيق الإستمارة، إتضح أن المدير هو الذى يقوم بكل الأعمال المسندة للإدارة المدرسية حيث أن نسبة تولى المدير لهذه الاعمال كانت فى معظمها أعلى نسبة وتراوحت مابين ٣٩٪ و ٨١,٤١٪ وهذه النسبة عالية جدا وهكذا يتحقق الفرض الذى قامت عليه الدراسة والقائل بأن المدير هو الذى يتولى القيام بجميع الأعمال المسندة للإدارة المدرسية بالنسبة لعينة هذه الدراسة.

## ٢/١: التدريب قبل وأثناء الخدمة :

### أولا: قبل الخدمة

من إجابات المديرين على أسئلة الإستمارة أجمع ٦٧,٤٤٪ من المديرين على أنهم لم يشاركوا فى دورات تدريبية للتدريب على الإدارة المدرسية، بينما أن نسبة ٣٢,٥٦٪ منهم قد أتيحت لها الفرصة للتعرف على كيفية تسيير الشئون الإدارية من خلال دورات قصيرة المدى لايمكنهم الإعتماد عليها فى إدارة وتسيير مؤسساتهم ونوجه النظر هنا للحاجة إلى تحديد وزيادة عدد الدورات التدريبية للمديرين بغرض رفع المستوى الفنى الخاص بشئون الإدارة عند هؤلاء المسئولين عن المؤسسات التربوية وذلك قبل إسناد مسئولية إدارة المدارس لهم وكذلك حتى تعوض هذه الدورات التدريبية المستوى التعليمى المنخفض لديهم.

## ثانيا: التدريب اثناء الخدمة:

أمام النقص فى الإعداد الإدارى للمديرين قبل توليهم لوظائفهم الإدارية فإن وزارة التربية والتعليم عملت على زيادة حجم الزمن المخصص لتدريب المديرين حيث نجد أن من بين الذين شاركوا فى الدورات قبل مباشرتهم العمل الإدارى توجد نسبة ٦٩,٧٦٪ تتلقى تدريبا آخر اثناء الخدمة.

أما نسبة المديرين الذين لم تتح لها الفرصة للتدريب قبل الخدمة فلا يشارك منهم فى هذه الدورات إلا نسبة ٣٠,٢٣٪، ولعل هذا راجع إلى إنشغال هؤلاء المديرين بأعمالهم إلى جانب أن البعض منهم لايرى ضرورة ومنفعة فى هذه الدورات لأنه يعتقد أن لديه الخبرة التى ترشده وتوجهه أفضل من هذه الدورات التدريبية.

ويجب أن نشير إلى أن هذه الدراسة لم تسعى للحكم على مدى كفاءة إعداد المديرين فنيا ومدى كفاءتهم فى تسيير الشئون الإدارية وهذا قد يرجع إلى عدم وجود معايير موضوعية يمكن الإعتماد عليها للحكم على كفاءتهم أثناء تأديتهم لوظائفهم ولكن عن طريق المعلومات المتحصل عليها من الإستمارة يمكن القول بأن الإدارة المدرسية والمتمثلة فى شخصية المدير غير مدربة تدريبا جيدا، وذلك راجع إلى ندرة الدورات التدريبية التى يلتحق بها المديرين اذ لم يزيد عددها عن دورتين قبل الخدمة ولمدة شهر واحد لكل منهما، وطبعا هذه المدة ليست كافية لإعداد المدير فى جميع النواحى .

وبالنسبة للدورات التدريبية أثناء الخدمة فهى غير كافية حيث أنه لم يتجاوز عددها ١٠ دورات مدتها ٣٠ يوما اى ثلاثة ايام لكل دورة.

وقد أثبتت الدراسة أن الإدارة المدرسية غير مدربة بالشكل الذى يسمح لها بالقيام بجميع الأعمال الإدارية والتربوية على أحسن وجه فقد دلت النتائج ان ٣٧,٢٥٪ من أفراد العينة هم الذين حصلوا على دورات تدريبية متخصصة وهذه نسبة صغيرة وكذلك دلت النتائج أن ١٤ مديراً من العينة أى بنسبة ٣٢,٥٦٪ هم الذين شاركوا فى دورات تدريبية قبل الخدمة ورغم أن نسبة المشاركة فى هذه الدورات آثناء الخدمة مرتفعة نوعا ما إلا أن مدتها كانت قصيرة لم تسمح بالإعداد الجيد لتولى مهام الإدارة المدرسية.

## جدول رقم (٧)

## نوعية العلاقات الإنسانية للإدارة المدرسية

| العلاقة | جيدة | | متوسطة | |
|---|---|---|---|---|
| | تكرار | النسبة | تكرار | النسبة |
| مع اولياء امور التلاميذ | ٣٦ | ٪٨٣,٧٣ | ٧ | ٪١٦,٢٧ |
| مع التلاميذ | ٤٢ | ٪٩٧,٦٧ | ١ | ٪٢,٣٣ |
| مع المعلمين | ٤٠ | ٪٩٣,٠٢ | ٣ | ٪٦,٩٨ |
| المجموع | ١١٨ | ٪٩١,٤٧ | ١١ | ٪٨,٥٣ |

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة من المديرين يجمعون على أن علاقاتهم بكل من أولياء أمور التلاميذ والمعلمين والتلاميذ جيدة وذلك بنسبة ٩١,٧٤٪ والباقى ونسبتهم ٨,٥٣٪ يعتقدون بأن علاقاتهم متوسطه مع أولياء الأمور والتلاميذ والمعلمين.

### ٣/١: العلاقات الإنسانية فى الإدارة المدرسية:

تعد العلاقات الإنسانية فى الإدارة المدرسية بالغة الأهمية إذ أنها تساعد على حسن سير المدارس ونجاح العمل المدرسى وهذا مانجده من خلال النتائج الدراسية للمدارس المختارة بالعينة إذ إتضح من المعلومات المتحصل عليها على أن العلاقات القائمة بين الهيئة الإدارية للمدارس الأساسية والتلاميذ والمدرسين وأولياء الأمورهى علاقات حسنة، ويوضح جدول رقم (٧) النتائج الاتية:

### أ ) علاقة الإدارة المدرسية بأولياء الامور:

تهتم الإدارة المدرسية بإنشاء علاقات حسنة ووطيدة مع أولياء أمور التلاميذ كما تدل نتائج الدراسة حيث نجد أن هذه العلاقات جيدة وذلك بإجماع نسبة ٨٣.٧٢٪ من المديرين، وهذا متوقع حيث أن إهتمام الإدارة المدرسية بالتلاميذ

يؤدى إلى إهتمامها بآبائهم لأنهم هم الذين يساعدونها فى تحقيق أهدافها وذلك من خلال إستمرارية تربية التلاميذ فى المنزل ومساعدة الآباء خاصة الأميين عن طريق عقد جلسات توضح لهم فيها الأمور الدراسية التى تخص أولادهم.

## ب) علاقة الإدارة المدرسية بالتلاميذ:

تعتبر العلاقة القائمة بين إدارة المدارس الأساسية والتلاميذ علاقة جيدة كما أوضح مديرى هذه المدارس بنسبة ٩٧,٦٧٪ فقد أكدوا على أن هذه العلاقة جيدة مما يدل على أن المدرسة المصرية بدأت تتجه اتجاها موافقا للإتجاهات التربوية الحديثة التى تركز على أهمية هذه العلاقات فى تنمية شخصية التلميذ، الذى يدرك من خلالها الأهمية التى يحظى بها من طرف المسئولين الإداريين الذين نجحوا فى جعل التلاميذ يدركون بأن أفراد الإدارة لخدمتهم بالدرجة الأولى وإن مايعينهم هو حاضرهم ومستقبلهم وإعدادهم للحياة.

## جـ) علاقة الإدارة المدرسية بالمدرسين:

هى علاقة جيدة تدل عليها نسبة ٩٧,٢٥٪ من إستجابات المديرين بأن علاقاتهم بمدرسيهم جيدة باعتبار أن المعلمين هم العمود الفقرى للعملية التربوية، مما يجعلهم يبذلون مافى وسعهم لإرضائهم وتوفير الظروف الملائمة لتأدية رسالتهم التربوية.

وعلى وجه العموم فقد لوحظ تضافر الجهود بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور من جهة وبينها وبين المعلمين والتلاميذ من جهة أخرى وذلك فى المدارس الأساسية حيث تبين أن أعلى نسبة النجاح هى ١٠٠٪ وأدناها هى ٧٨,٣١٪ وقد ترجع هذه النسبة المرتفعة إلى كفاءة المعلمين كما ذكر من قبل، كما قد ترجع إلى العلاقات الجيدة التى تربط الأطراف الثلاثة - معلم، تلميذ ، أولياء الأمور - بالإدارة المدرسية.

**يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلى:**

١ - إن المستوى التعليمى للمديرين بالمدارس الإبتدائية ضعيف لايتجاوب مع متطلبات المهنة.

٢ - إن المعايير التى يتم بموجبها تعيين المديرين بالمدارس الأساسية لايتماشى مع المراسيم الوزارية المحددة لمهام المديرين وشروط توظيفهم.

٣ - إن الحياة الإدارية بالمدارس الأساسية متكونة غالبا من مدير فقط وأحيانا يوجد إلى جانبه وكيل أو مدرس أول .

٤ - إن معظم الأعمال المسندة للهيئة الإدارية بالمدارس الأساسية يقوم بها المدير.

٥ - إن التدريب الذى تلقته الهيئة الإدارية المتمثلة فى المدير غير كافية سواء قبل الخدمة أو أثنائها وهذا مايؤكد أن الإدارة المدرسية غير مدربة تدريبا كافيا.

٦ - إن العلاقات الإنسانية التى تربط كل من المعلمين والتلاميذ وأولياء الامور بالإدارة المدرسية هى علاقة جيدة على وجه العموم.

**فى ضوء النتائج التى أسفرت عنها الدراسة يوُصى بما يلى:**

١ - أن يؤخذ فى الإعتبار المستوى التعليمى للأفراد القائمين على تسيير شئون المؤسسات التعليمية ، حتى يتمكنوا من القيام بواجبهم على أحسن وجه.

٢ - أن تضم الإدارة المدرسية علاوة على المدير ونائبه أو الناظر والوكلاء كل من مسئول الشئون المالية والمراقب العام ذلك حتى تضمن السير الحسن للمدارس وتخفيف العبء الإدارى عن المدير.

٣ ـ عقد مزيد من الدورات التدريبية للقائمين بشئون الإدارة المدرسية وذلك بغية رفع مستوى كفاءة الهيئة الإدارية بالمدارس الأساسية.

٤ ـ أن تحدد معاييرعلمية دقيقة يتم بموجبها إختيار الأفراد القادرين على تسيير شئون المدارس على أحسن وجه.

٥ ـ أن يشترك كل من المعلمين وأولياء الأمور فى إتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة وذلك عن طريق الإدلاء بآرائهم فى كل مايتعلق بالمدرسة.

# مراجع الفصل الخامس


١ ـ المنظمة العربية للتربية الثقافية والعلوم، **اجتماع وكلاء الوزارات أو من فى مستواهم من كبار المسئولين فى وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية لبحث موضوع تطوير الإدارة المدرسية**، الإسكندرية (٧ـ١٢ أغسطس ١٩٧٦) ص ٧٠.

2 - Tye, K.A. **The Elementary school principal: Key to Educational change.** In C.M. Culver and G.J. Hoban (Eds.), The power to change: issues for the innovative education. (New York: Mc Graw-Hill Book company,) 1973.

3 - Hemphill J. Griffiths, D.I. and Frdericksen, N. **Administrative performance and personality**. (New York: Collumbia Unversity,) 1962.

**وانظر أيضا:**

وهيب سمعان ، محمد منير موسى: **الإدارة المدرسية الحديثة** ،(ط١) (القاهرة: عالم الكتب)، ١٩٧٥، ص ٦٨.

٤ ـ محمد الطيب العلوى: التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية . جـ ١ الطبعة الأولى، (قسنطينة) دار البعث ١٩٨٢، ص ص ٣٤ ـ ٣٥.

**وأنظر أيضا:**

نبيل السمالوطى: التنظيم المدرسى والتحديث التربوى: **اجتماعيات التربية الإسلامية**، الطبعة الأولى ، (القاهرة) : دار الشروق، ١٩٨٥.

حسن الحربى وآخرون: **المدرسة الابتدائية، دراسة موضوعية شاملة**، الطبعة الأولى، (القاهرة) : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦١.

5 - Sciara, F.J. **The change Role of the elementary principal Re-Examined.** (Indiana: Institute for the preparation of teachers ).

Ball state University, 1973, (document reproduction service No. 084-778).

وللمزيد يمكن الإطلاع على الدراسات الاتية:

- Erikson, K.A.**Humaneness Essential for successful Management.** (Eugene, Orgeon:school study council, college of education, University of Oregon,) 1974.

- Arends, R.I., **Organization development; building Human systems in schools,** (oregon university : center for advianced study of educational Administration,) 1973.

6 - Ron glatter: **Management development for Education profession,** (University of London, Institute of education Red wood press Limited, Trowbridge, Wiltshire, Great Britain,) 1977.

٨ ـ مجيد إبراهيم جمعة ، وآخرون: **الإدارة التربوية أسسها النظرية، مجالاتها العلمية.** الطبعة الأولى، (بغداد : مطبعة بغداد) ، ص ص ٢٢ ـ ٢٦.

٩ ـ محمد منير مرسى، وهيب سمعان: مرجع سابق ص ص ٥٧ ـ ٦٨.

١٠ ـ محمود الشافعى وآخرون: **التربية وتطبيقاتها فى المدرسة الابتدائية** ط١. (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية) ١٩٦٣.

١١ ـ نبيل السمالوطى: **التنظيم المدرسى والتحديث التربوى: دراسة فى اجتماعيات التربية الإسلامية،** (القاهرة: دار الشروق) ، ط١٠ ـ ١٩٨٠، ص ص ٢ ـ ٦.

١٢ ـ نبيل السمالوطى: المرجع السابق، ص ٢ ـ ٦.

١٣ ـ رياض منقريوس، ومحمد وهبة عوض: **الإدارة المدرسية،** الطبعة الأولى، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية) ١٩٧٢ .

١٤ ـ وهيب سمعان، محمد منيرمرسى: مرجع سابق، ص ٥٧.

وأنظر ايضا :

15- Hemphill J.I. and Frederikson N. **Administrative Performance and personality**, (N.Y: College Press, columbia University,) 1962.

16- Feber, G.I. Shearron, G. **Elementary school Administration Theory and Prctice**, (Holt Rivehant & Winston Inc) 1970, p. 238.

17- Erickson, D. The school Administration, **Review of Educational Research**, Vol.37 (oct. 1967) pp. 424-425.

أنظر أيضا :

- Ander Halpin: **Theroy and Research in Administration** (N.Y.:The Macmillan company). 1966, pp. 275-278.

- Blumberg A. and Freenfeld W., **effective Principle, Prespectives** in School Leaderehip. (Boston: Allgn and Bacon)

- Dull, Lloyd W., Sapervision: **School Leadership Hand Book.** (Chic: Meoril) 1981.

- Evererd, K.B. and Morris, Goeffry., **Effective school Mnage-**ment. (London: Hosper and Row) 1985.

- Jacobson, et al. The Principalship: New Prespctive, (New Jersey: Printice - Hall) 1980.

18- Campbell, Roald F., Bridges, Edwin M, and Raphael 10. Introducation to Educational Administration Allen Bacon Inc. 5th Edition, P 180.

19- Azizi, Izzat, Duties and Responsibilities of Elementary and Preparatory School Principals in Jordan. Ph. D. Dissertation, University of Pittsburgh. P. 34.

## ملحق رقم (١)

## إستمارة التعرف على مهام الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسى

إستمارة البيانات:

إسم المدرسة:

المرجو من سيادتكم وضع علامة (×) أمام الإختيار الذى يناسب حقيقة الوضع فى مدرستكم ، تشمل المدرسة :

**الحلقة الدراسية:** الأولى (من الصف الأول حتى الرابع)

الثانية (من الصف الخامس حتى السادس)

الثالثة (من الصف السابع حتى التاسع)

**الوظيفة التى تشغلونها:** مدير مدرسة ناظر مدرسة

نائب مدير وكيل مدرسة

**الجنس:** ذكر أنثى

**المؤهل الدراسى:** إبتدائى متوسط (إعدادى)

ثانوى (بكالوريا) وما فى مستواه

معاهد فنية تخصصية كدبلوم المعلمين

جامعى

اخرى تذكر

**تشمل إستمارة البيانات على محورين :**

**المحور الأول:** التكوين والتدريب : ما المعيار الذى تم على أساسه إختياركم للوظيفة التى تشغلونها حاليا:

- المستوى التعليمى. ☐
- الخبرة التعليمية (الأقدمية). ☐
- أكبر العاملين بالمدرسة سنا. ☐
- الكفاءة فى العمل. ☐

* مما يتكون الهيكل الإدارى بمدرستك:

- مدير نائب مدير

- مراقب عام سكرتير

- (صراف) آخرون (يذكروا) ..........................................

- كم عدد أفراد الهيئة الإدارية فى مدرستك:

- ذكور إناث

* الدورات التدريبية للعمل الإدارى:

- قبل التعيين فى الوظيفة الإدارية: نعم ☐ لا ☐

المدة ..........................

- بعد التعيين فى الوظيفة الإدارية: نعم ☐ لا ☐

مدتها ......................

**المحور الثانى** : بطاقة التعرف على المهام الإدارية والفنية للإدارة المدرسية :

| نوع النشاط | من يقوم به | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | المدير | نائب المدير | المراقب العام | المدرس | المفتش أو الموجه |
| المحـــور الأول: المهـــام الإدارية والمهنية | | | | | |
| ١ ـ إعداد جدول الدراسة | | | | | |
| ٢ ـ توزيع التلاميذ على الفصول. | | | | | |
| ٣ ـ توزيع المقررات المدرسية. | | | | | |
| ٤ ـ تنظيم وإدارة المكتبة المدرسية. | | | | | |
| ٥ ـ الإتصال بالجهات الرسمية والمديريات التعليمية . | | | | | |

| نوع النشاط | من يقوم به | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | المدير | نائب المدير | المراقب العام | المدرس | المفتش أو الموجه |
| ٦ - تنظيم وحضور الإجتماعات الخاصة بهيئة التدريس. | | | | | |
| ٧ - المحافظة على نظافة المبنى المدرسى وصيانته. | | | | | |
| ٨ - إتخاذ القرارات الخاصة بشئون التلاميذ. | | | | | |
| ٩ - حصر غياب التلاميذ. | | | | | |
| ١٠ - تقويم العمل المدرسي | | | | | |
| ١١ - تشكيل مجلس أولياء أمور التلاميذ. | | | | | |
| ١٢ - متابعة تنفيذ البرامج الدراسية المكلف بها كل مدرس. | | | | | |
| ١٣ - دراسة وإقرار اسئلة الإمتحانات | | | | | |
| ١٤ - تنظيم الإمتحانات الشهرية. | | | | | |
| ١٥ - تنظيم وتشكيل النشاط بالمدرسة. | | | | | |

| نوع النشاط | من يقوم به | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | المدير | نائب المدير | المراقب العام | المدرس | المفتش أو الموجه |
| ١٦ - مساعدة المعلمين الجدد (مهنيا) | | | | | |
| ١٧ - النظر في مشاكل التلاميذ وإيجاد الحلول الممكنة لها | | | | | |
| ١٨ - حل المشكلات المهنية والادارية الممكنة | | | | | |

**بطاقة تقويم العلاقات المدرسية من وجهة نظر رجال الإدارة المدرسية**
**من وجهة نظركم كمدير ماهو تقييمكم لنوع العلاقة**
**القائمة بين الإدارة والعناصر التالية**

| نوع النشاط | نوع العلاقة | | |
|---|---|---|---|
| | جيدة | متوسطة | رديئة |
| ١ - أولياء الأمور<br>٢ - التلاميذ<br>٣ - المعلمين<br>٤ - سائر العاملين في الأعمال المعاونة<br>(أمناء معامل / عمال) | | | |

# الفصل السادس

## إستراتيجيات إعداد
## وتدريب القيادات التربوية

# الفصل السادس

## إستراتيجيات إعداد وتدريب القيادات التربوية

### مقدمة :

لما كان أداء مدير المدرسة لما هو منوط به من أدوار وواجبات سوف يتم، فى ضوء ما تفرضه فلسفة التربية من مسئوليات جديدة، ما تتطلبه تلك الفلسفة من أداء لتلك الواجبات بكفاية ومهارة وإدارة وفنية، تتناسب مع الإتجاهات الجديدة للإدارة المدرسية، والتى أشرنا إليها فى الصفحات السابقة.

وعليه فإن مدير المدرسة فى المستقبل سوف يحتاج إلى إعداد وتدريب من نوع خاص، يجعله قادراً على أداء المهمات الملقاة على عاتقه، بصورة تحقق للمدرسة نجاحها وفعاليتها التعليمية والتربوية.

كما أن التربية الجديدة سوف تتطلب من مدير المدرسة أن يقوم بدور جديد لم يألفه سابقاً. ومن أهم هذه الأدوار، دوره فى تطوير وتنمية كفايات الهيئة العاملة فى المدرسة وهذا الدور سوف يتطلب من مدير المدرسة مهارات وكفايات من نوع خاص تستدعى إعداداً وتدريباً، حتى يتم له القيام بهذه المسئوليات بشكل فعال وناجح، كما أن مدير المدرسة سوف يكون له دوراً فعالاً فى قيادة البرنامج التعليمى بالمدرسة وكل ما يتعلق بتطوير البرنامج التعليمى وتطوير المناهج المدرسية والمجتمع، وسوف يشهد المستقبل دوراً فعالاً بخلق تعاون أكبر بين البيت والمدرسة.

ما هى إستراتيجية إعداد وتدريب مدراء المدارس ومساعديهم من أجل إدارة مدرسية تحقق فعالية المدرسة، وكفاءة عملها، مما يحقق أهداف التربية وتطورها؟

إنه عند معالجتنا لعملية الإدارة المدرسية وزيادة كفايتها الإدارية والفنية فى العالم العربى، فإن هذا يستدعى أن نعالجها من بعدين، وهذه الأبعاد نسوقها كالتالى :

١- تطوير إستراتيجية إختيار مديرى المدارس ومساعديهم فى الوطن العربى.
٢- إستراتيجية تدريب وتطوير كوادر الإدارة المدرسية أثناء الخدمة.

## أولاً : تطوير إستراتيجية إختيار مديرى المدارس ومساعديهم فى الوطن العربى.

الإستراتيجية المتبعة فى إختيار مديرى المدارس ومساعديهم فى كثير من أقطار العالم العربى وإلى عهد قريب جداً، كانت تقوم على طريقة أو أكثر من الطرق التالية :

١- إختيار مدير المدرسة من بين المعلمين الذين خدموا فى التدريس لمدة طويلة، ولذلك فإن التعيين فى منصب الإدارة ينظر إليه كترقية لأولئك المدرسين، دون النظر إلى ملائمتهم للإدارة أو عدمه. ودون الحصول على الإعداد الإدارى أو، المهنى لمنصب الإدارة قبل أو بعد الخدمة.

٢- إبعاد من لا يصلحون للتدريس بتعيينهم فى العمل الإدارى بالمدرسة، وذلك كوسيلة لتفادى ما سوف يسببونه من ضرر للتلاميذ، وهذا السلوك قائم على المبدأ الشائع من لا يصلح للتدريس يصلح للإدارة .

٣- تحويل الزائدين من المعلمين بالمدارس إلى إداريين.

وبسبب ضغط الحاجة إلى إداريين بالمدارس يتم تحويل عدد من المدرسين إلى إداريين إعتماداً على طريقة من الطرق السابقة. ونتيجة لهذا فإن الإدارة المدرسية فى معظم أقطار العالم العربى تشكو الكثير من المشكلات الناتجة عن عدم فعالية وكفاءة الإدارة المدرسية، وعدم قدرتها على القيام بعملها التربوى وتحقيق التطور والنمو المستمر للتربية. وهذا ناتج من أن إستراتيجية إختيار الكوادر الفنية للإدارة المدرسية كانت غير مخططة ومدروسة بحيث تكفل وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب، مما نتج عنه وضع الإدارة المدرسية فى أيدى إداريين غير أكفاء إدارياً وفنياً. وهذا جعل الإدارة المدرسية تؤدى وظائفها بأساليب تخبطية وعشوائية لا تقوم على أسس علمية مدروسة.

ولقد تنبهت بعد الدول العربية إلى هذا الجانب فى السنوات الأخيرة، بدأت تعيد النظر فى سياستها تجاه عملية إختيار الإداريين وأخذت بعض الدول بمعايير جديدة فى إختيار الإداريين للعمل المدرسى، منها ما يلى :

١- الإعلان بشكل عام فى جميع المدارس عن شغر وظيفة إدارى، فمن يجد فى نفسه رغبة للتقدم للوظيفة يجب أن تتوافر فيه الشروط التالية :

أ ) الحصول على الشهادة الجامعية (بكالوريوس - ليسانس).

ب) أن يكون لديه دبلوم فى التربية.

جـ) أن يكون قد عمل فى التعليم فترة لا تقل عن خمس سنوات.

د ) أن يجتاز الإمتحان الكتابى الذى يطلب منه تأديته.

هـ) أن يجتاز المقابلة الشخصية.

و ) فى حالة التقدم لمنصب مدير المدرسة يشترط فى المتقدم أن يكون قد عمل كناظر أو مساعد مديز لمدة لا تقل عن سنتين.

ومع أن هذه الأسس تمثل إتجاهات طموحة لرفع كفاءة وقدرات الإدارة المدرسية ، إلا أنها لم تشترط فى المتقدم لمنصب الإدارة المدرسية أى نوع من التأهيل الإدارى المسبق للعمل في الإدارة.

ولما كانت الإدارة هى الأداة الفعالة لتنظيم الجهد البشرى وتوجيهه نحو تحقيق أهداف ووظائف المدرسة، فإن مستوى الأداء وفعاليته بالنسبة للمدرسة يعتمد إعتماداً كبيراً على قدرة الإدارة المدرسية على تنظيم جهود الأفراد، وتوجيهها بكفاءة عالية نحو تحقيق وظائف المدرسة. وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا اذا كانت الإدارة المدرسية تتمتع بكفاءة عالية إدارياً وفنياً. ومن هذا المنطلق فإنه إذا ما أريد للمدرسة أن تقوم بواجبها وتقود المجتمع نحو التطور والتقدم فإن هذه المدرسة تحتاج إلى إدارة لها من الكفاءة العالية ما تستطيع به أن توجه العمل المدرسى نحو التطور المستمر، ولذلك فإن الإستراتيجية الجيدة لإختيار الكوادر الإدارية ذات الكفاءة العالية تفترض أن يتوفر فيمن تسند إليه قيادة العمل الإدارى بالمدرسة المهارات التالية :

### ١- المهارات الإدارية والفنية :

وهذه تمثل المهارات التى يجب أن تتوفر فى مدير المدرسة لكى يستطيع القيام بأعباء ومسئوليات الإدارة المدرسية من عملية إعداد ميزانية المدرسة، إعداد الجدول، إدارة شئون العاملين بالمدرسة والقدرة على فهم العمل الإدارى التربوى بالمدرسة، وتوجيهه نحو الغايات التربوية، ويدخل فى هذه المهارة الشهادة العلمية، حيث يفترض فى مدير المدرسة أو مساعد مدير المدرسة أن يكون على الأقل حاصلاً على الدرجة الجامعية الأولى فى مجال التربية. كما أن هذه المهارات تتطلب من مدير المدرسة أن يكون لديه المعرفة الفنية العالية، والقدرة على تحليل الأعمال فى مجال عمله الإدارى والتربوى، وعلى إقتراح الوسائل الفنية والطرق اللازمة لإنجاز العمل.

كما أن الإتجاهات المستقبلية سوف تفرض على مدير المدرسة القيام بدور قيادى كبير فى عملية الإشراف والتوجيه للبرامج التعليمية وهذا سوف يقتضى، فيمن يختار لمنصب مدير المدرسة أن يكون ملماً بكثير من المعارف الفنية فى المناهج وإستراتيجيات التدريس وتوجيه العمل التربوى.

### ٢- المهارات الإنسانية :

وهذه المهارات تعنى قدرة الإدارى على التعامل مع الأفراد والجماعات وتنسيق جهودهم أثناء العمل، وخلق روح العمل الجماعى بينهم. وهذه تتطلب صفات من نوع خاص مثل الإستقامة، والأمانة والإخلاص والخلق الطيب والتفانى فى العمل والقدوة الحسنة فى العمل، والتحمس والقدرة على مساعدة الآخرين، والتعاون والإحساس بالإلتزام الأخلاقى نحو الواجب، والإلتزام بأخلاقيات القيادة وأخلاقيات العمل التربوى.

### ٣- المهارات الذهنية :

وهى قدرة مدير المدرسة على رؤية التنظيم المدرسى وفهمه لترابط أجزائه ونشاطاته، وأثر العلاقات المتفاعله للنظام المدرسى فى بعضها البعض، وعلاقة

المدرسة بالمجتمع، والقوى السياسية والإجتماعية والإقتصادية المؤثرة فى عمل المدرسة. وأن يكون قادراً على إستخدام المهارات السياسية فى معالجة التعقيدات والمشكلات الإدارية المختلفة التى تواجه المدرسة.

كذلك أن يكون قادراً على التخطيط وتوزيع العمل داخل المدرسة توزيعاً عادلاً ووضع إستراتيجيات جيدة لتنفيذ العمليات الإدارية بالمدرسة .

وفى إطار تلك المهارات الثلاث يمكن التأكيد على الجوانب التالية التى تمثل المواصفات اللازمة للقياديين بالمدارس وهذه المواصفات تتركز حول ما لدى الفرد من خبرات نتيجة للدراسة والممارسة.

١ - فهم طبيعة العمل المدرسى.

٢ - القدرة على تخطيط ومتابعة العمل المدرسى.

٣ - السرعة والقدرة على إتخاذ القرارات المناسبة.

٤ - القدرة على توزيع المسئوليات والإختصاصات بالمدرسة.

٥ - حسن تصريف الأمور بذكاء وفطنه.

٦ - القدرة على الإلتزام بما تتطلبه القيادة.

٧ - القدرة على حل المشكلات وإقتراح البدائل.

٨ - حسن التعامل مع المعلمين والطلاب وبقية العاملين بالمدرسة.

٩ - تقدير ظروف المعلمين وفهم مشاكلهم والمساعدة على حلها.

١٠- الموضوعية وعدم التحيز عند تقويم أداء العاملين.

١١- مهارة مدير المدرسة فى القيام بدوره كحلقة الوصل بين الوزارة أو الإدارة المحلية والمعلمين وذلك بالتوفيق بين طلبات الوزارة ورغبات المعلمين.

١٢- القدرة على التخطيط لتطوير ونمو الهيئة التعليمية ورفع كفايتها.

وفى ضوء ما سبق من معايير فإن طريقة إختيار إدارى المدارس يجب أن تتبع الأسلوب التالى :

**١- طريقة الإختيار العادية وهى أن تشترط على المتقدم للإدارة المدرسية :**

أ ) أن يكون حاصلاً على مؤهل علمى لا تقل عن الدرجة الجامعية الأولى كحد أدنى.

ب) أن يكون لديه خبرة فى العمل.

جـ) أن تجرى له مقابلة شخصية كوسيلة للكشف عن سلوك المتقدم ومهاراته وخبراته.

**٢- طريقة الإختبارات :** وهى تجرى على المتقدمين لمركز الإدارة المدرسية لإختيار الأفضل منهم بواسطة بعض الإختبارات الموضوعية مثل قوائم الرصد ومقاييس أو معايير الرتب، أو إختبار الإجراء الموقفى إلى غير ذلك من الإختبارات المختلفة والتى يمكن أن تميز بين المتقدمين لإختيار من لديه المهارات العالية.

إن تبنى إستراتيجية علمية ومدروسة لإختيار كوادر الإدارة المدرسية فى ضوء المعايير السابق ذكرها سوف يحل جزءاً من المشكلة، وهو ضمان وصول القياديين الجدد الأكفاء لقيادة العمل الإدارى بالمدرسة. إلا أن المشكلة ستظل قائمة حيث أن مدراء المدارس الذين ما زالوا فى الخدمة لم يخضعوا لعملية الإختيار المدروس وهذا يلقى على النظم التعليمية إذا ما أرادت أن تطور نفسها، أن تعمل على تدريب قيادتها مما يكفل لها قيادة فعالة، تعمل على قيادة التطور فى العمل التربوى.

**ثانياً : إستراتيجية تدريب وتطوير كوادر الإدارة المدرسية أثناء الخدمة :**

إستعرضنا فى الصفحات السابقة الأسس العامة للإدارة المدرسية الناجحة واتجاهات التربية العربية فى المستقبل، وما تتطلبه من إدارة مدرسية ذات كفاءة عالية، وقدرة على تحقيق أهداف التربية، وإن هذه الكفايات لا تتوفر ما لم يتم التخطيط لإيجادها وذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة وخطط التدريب المستمر، ولقد ظلت التربية العربية لفترة طويلة لاتعطى لعملية تدريب وإعداد الإداريين

بالمدارس أى أهمية ولكن فى الآونة الاخيرة تنبهت كثيراً من الدول العربية إلى أهمية إعداد مدراء المدارس وتدريبهم أثناء الخدمة، ولقد نفذت كثيراً من برامج تدريب الإداريين فى كثير من البـلاد العربية، ونخص بالذكر على سبيل المثال لا الحصر المملكة العربية.السعودية، والأردن، والبحرين ومصر .

فعلى سبيل المثال فى دولة البحرين تأسس مركز التأهيل التربوى عام ١٩٧٢ وأخذ على عاتقه تطوير الإدارة المدرسية فى المستوى الإبتدائى والإعدادى، ولقد تم تأهيل عدد لا يستهان به من مدراء المدارس فى الفترة بين ٧٢ - ١٩٨٢، ولقد وضعت خطة أخرى لتأهيل مدراء المدارس الذين لم يتأهلوا تربوياً، ويشرف على هذا البرنامج الذى ابتدأ من العام الدراسى ٨٣ - ٨٤ ومازال مستمراً بالجامعة الأمريكية ببيروت.

إن التغيير فى أهداف التربية فى المستقبل، وما يتبعه من تغييرات فى وظائف المدرسة، يلقى على الإدارة المدرسية أن تغير فى أساليبها ووظائفها. وهذا يستدعى من الإدارة المدرسية أن تكون معدة ومستعدة للقيام بواجباتها بقدر عالى من الكفاءة والفعالية، فى ضوء ما يحدث من تغيير حولها، وهذا لا يأتى إلا باعتماد التربية العربية لخطط التدريب التى تكفل نجاح الإدارة المدرسية فى أداء عملها، وتدريب الكوادر الإدارية القادرة على إدارة المدرسة، وقيادة عملها المنظور، وهذه العملية يمكن أن يتم تنفيذها من خلال جانبين:

## الجانب الأول :

هو الإعداد قبل الخدمة وهذا يتم تقديمه من قبل مؤسسات التعليم العالى مثل الجامعات وكليات التربية بالتعاون مع الإدارات المركزية للتعليم فى كل بلد من البلاد. وتأتى إستراتيجية إختيار إدارى المدارس والتى سبق لنا مناقشتها فى الصفحات السابقة، لتضع بعض المعايير الفنية والأكاديمية، التى يجب أن تتضمنها برامج التدريب قبل الخدمة وتحديد صلاحية أولئك الإداريين لمهنة الإدارة المدرسية.

## الجانب الثانى :

وهذا الجانب هو الأهم، وهو التدريب اثناء الخدمة، لمن هم فى الخدمة حالياً ولم تطلهم إستراتيجية التدريب قبل الخدمة، ولا إستراتيجية اختيار إدارى المدارس الاخيرة أو المقترحة. وإنه لمن المهم أن ينال أولئك الإداريين تدريباً أثناء الخدمة، للإرتفاع بمستوى أدائهم وكفايتهم، ولكى يكونوا قادرين على أن يساهموا فى تقدم وتطور النظام التربوى، وما يمليه عليهم وعلى مدارسهم من مسؤليات وأدوار ووظائف جديدة فى ضوء تطور التربية وتغيير أهدافها ومراميها.

وإن أى تدريب يخطط لرفع كفاية إداريى المدارس يجب أن يستهدف رفع كفاياتهم فى المهارات التالية :

١- رفع مستوى أداء إداريى المدارس عن طريق إكتسابهم المهارات المعرفية والعلمية والفنية المستحدثة في ميدان العمل المدرسى.

٢- زيادة قدرة إداريى المدارس على التفكير المبدع والخلاق بما يمكنهم التكيف مع عملهم من ناحية، ومواجهة المشكلات والتغلب عليها من ناحية أخرى.

٣- تنمية الإتجاهات السليمة نحو العمل التربوى، وذلك برفع كفاية إداريى المدارس بما ينمى فى نفوسهم التقدير لقيمة العمل المدرسى. وأهميته الإجتماعية والتربوية .

٤- مواجهة ظروف المجتمع المتغيره الإقتصادية والإجتماعية والتربوية وما تلقيه على إداريى المدرسة من مطالب ومسئوليات متجددة ومتغيرة لا يمكن فهمها والتكيف معها إلا بالتدريب.

ولكى تكون برامج التدريب لإداريى المدارس مبنية على أسس سليمة يجب أن تتوافر لها الخصائص التالية :

### أ ) الإرتباط بالسياسة العامة :

وهذا يعنى أن تدريب إداريى المدارس يجب أن يرتبط بالأهداف العليا

والسياسة القومية للتربية فى البلاد. وأن تخدم أغراض تلك السياسة، وأن تكون جزءاً من الخطط التنموية للكوادر البشرية فى المجالات التعليمية والتربوية، ولابد أن يرتبط ذلك ارتباطا وثيقاً بالسياسة التربوية وفلسفتها وخطط التنمية الشاملة.

## ب) وضوح الأهداف وتحديدها :

أن تشتق أهداف تدريب الإداريين من الأهداف الكبرى للعمل التربوى، وأن يتم تحديدها وتوصيفها بدقة بحيث يسهل فهمها وتناولها بالتنفيذ، ثم المتابعة والتقويم. كذلك أن يكون هدف عملية تدريب الإداريين هو تسهيل عملية تحقيق الأهداف العامة للتربية.

## جـ) الأساس العلمى :

يجب أن يكون تخطيط برنامج التدريب قائماً على دراسة ميدانية علمية، ومسح لحاجات إداريى المدارس ومشكلاتهم، وتبين مواطن الضعف فى عملهم، ثم وضع المقترحات لبرامج التدريب ووسائل تنفيذها ومتابعتها. وعند تنفيذها يجب متابعتها والتعرف على مدى فعاليتها، وتبين المشكلات التى تعترضها وطرق علاجها.

## د ) الوظيفية :

ترتبط برفع كفاءة القائمين بالإدارة والإرتفاع بمستوى أداءهم إلى أقصى حد ممكن، وهذا يتطلب تحليل نظام العمل المدرسى ومكوناته ومسؤولياته ومشكلاته وإقتراح البرامج التدريبية لتكون مرتبطة إرتباطاً مباشراً بما يوجد بالميدان.

## هـ) المشاركة :

لما كانت برامج التدريب هدفها أن ترفع من قدرات الفرد وكفاءته الأدائية فإنه من الضرورى أن يشارك إداريو المدارس فى وضع خطط برامج التدريب، وإقتراح أسلوب التنفيذ، ذلك أن مشاركتهم فى وضع البرامج التدريبية والتخطيط

لتنفيذها يضاعف من إحساسهم بالمسئولية عند تنفيذها، مما يجعل تنفيذها يتم بطريقة أسهل وأكفأ ويجعل التزامهم بها عند تنفيذها أكبر.

**و ) الحوافز:**

للحوافز دور كبير فى دفع العاملين للأداء الأحسن وأن التدريب أثناء الخدمة كثيراً ما يتم فيما بعد الدوام اليومى، أو فى الإجازات الصيفية. وهذا يرجع لأهمية عمل الإداريين. وضرورة تواجدهم فى عملهم أثناء الدوام الرسمى. وما لم تقترن برامج التدريب بالحوافز المادية أو المعنوية، فإن دافعية المتدربين تبقى فى أدنى مستواها مما يعود بتدنى فائدتهم من برامج التدريب.

ومن أمثلة هذه الحوافز : التنسيق مع كليات التربية ومؤسسات التعليم العالى لإحتساب تلك الدورات التدريبية بعدد من الساعات المعتمدة، عندما يريد أى متدرب فيما بعد مواصلة دراسته العليا للحصول على درجة علمية عالية، مثل ماجستير أو دبلوم عالى تخصصى ... الخ، أو تتخذ هذه الدورات كأساس للترقى إلى المناصب الإدارية الأعلى، أو الحصول على علاوة أو درجة أو غير ذلك من الحوافز المادية. وللحوافز دور هام فى إستثارة دافعية العاملين وتعبئة طاقاتهم نحو الإبتكار، والتفانى فى العمل بما يحقق زيادة فعاليتهم فى الإستفادة من برامج التدريب بشكل أكبر.

**ز ) الشمولية :**

ويقصد بها هنا أن يكون برنامج التدريب أثناء الخدمة فى المدرسة شاملاً. لجميع عناصر المدرسة من إداريين ومعلمين وفنيين مما يحقق تضافر الجهود ويساعد على حسن التنسيق والتكامل فى أسلوب العمل بما يحقق فهماً أفضل للإدارة المدرسية، وللعمل التربوى وزيادة قدرة الإدارة المدرسية على القيام بأعبائهما بشكل أكثر انسجاماً.

## ح) توفير الظروف المناسبة :

وهذا يتم عن طريق توفير الإمكانيات والوسائل اللازمة لتنفيذ برامج التدريب بما يحقق الراحة النفسية والإطمئنان الكافى لكل المشتركين فى التدريب ويدخل فى ذلك كل ما يتعلق بتوفير الأجهزة والأدوات، ومراعاة ظروف الزمان والمكان بالنسبة للمتدربين .

## ط) المرونة :

أن تبنى برامج تدريب الإداريين أثناء الخدمة بطريقة تسمح بتوافقها مع خبراتهم المختلفة التى قد تتطلب تعديلاً فى محاور التركيز، أو موضوعات التدريب أو أساليبه وتنظيمه، إن مرونة برامج تدريب الإداريين سوف يجعل منها أداة طبيعية لتلبية حاجات الإداريين حسب ظروفهم المختلفة، وقدراتهم وإمكانيات تقدمهم، وفى حدود الأهداف المرسومة للتدريب.

## ى) الإستمرارية :

أن يكون تدريب إداريى المدارس مستمراً أى ألا ينتهى بنهاية مرحلة واحدة أو دورة، بل أن يكون مستمراً ومخططاً له بشكل يكفل إستمراره، وتكامل خبرات المتدربين مما يؤدى إلى تجديد خبراتهم ومهاراتهم، كما ينبغى أن يكون هناك متابعة لممارسات التدريب فى أعمالهم مما يترتب عليه إستمرار اكتشاف النواقص والقصور فى ممارساتهم، وإمدادهم ببرامج التدريب المستمرة التى تعمل على نموهم وتحسنهم في تلك الجوانب.

## ك) التطورية :

أن تساعد برامج تدريب إداريى المدارس على تطوير وتحسين الممارسات الإدارية بالمدرسة، وذلك بأن يساعد التدريب على الإستجابة لحاجات النمو المهنى للإداريين كما يواكب من حيث موضوعاته ومحتواه وأساليبه، ما يشهده العالم وتشهده المدرسة من تطورات تكنولوجية وتربوية.

**ل ) التنظيم :**

يجب أن ينظم برنامج تدريب إداريى المدارس بطريقة جيدة، بحيث يؤدى إلى دعم الإستمرارية والتتابع والتكامل فى خبرات الإداريين. كذلك يجب أن تتبع أحدث الوسائل التربوية والإدارية والتكنولوجية فى تنظيم برامج الإداريين، بحيث تعود بأفضل عائد على المتدرب، ويكون تنظيم البرنامج عاملاً من عوامل نجاح البرنامج وتحقيقه لأهدافه .

وعند التخطيط لتطوير وتدريب كوادر الإدارة المدرسية أثناء الخدمة فإنه لابد من تخطيط التدريب على أسس علمية مدروسة. بحيث تؤدى إلى فعالية التدريب فى نمو المتدربين مما يعود على عملهم التربوى بالرقى والتطور، وهو الهدف لكل برنامج تدريبى. وهنا فإننا نسوق بعض الأسس التى نعتقد أنها ذات فائدة لإعداد خطة التدريب.

١- حصر إداريى المدارس الذين يعملون بالمدارس : يجب أن يشتمل هذا الحصر على أعداد الإداريين العاملين بالمدارس وعلى نوعية مؤهلاتهم العلمية. والتربوية، وتخصصاتهم وخبراتهم الفنية والإدارية. ونوعية عملهم ومراكزهم الإدارية بالمدرسة ونوعية المرحلة التعليمية التى يعملون بها. وهذه البيانات لا تمثل مشكلة حيث أنه يمكن الحصول عليها بسهولة من إدارة الإحصاء أو ما يماثلها من إدارات بوزارات التربية.

٢- تحديد مستويات الكفاية للإداريين : وذلك عن طريق تحديد الحد الأدنى من المؤهلات والمستويات العلمية والإدارية والتربوية للمتدربين، من خلال البيانات التى حصلنا عليها من الخطوة السابقة. وكذلك من خلال القيام بعملية مسح لآراء الإداريين بالمدارس لنوعية المهارات والخبرات التى يتوقعون أن يتضمنها برنامج التدريب.

٣- الربط بين خطط برامج التدريب لإداريى المدارس وبين خطط تطوير التعليم فى المجالات الأخرى الفنية والإدارية، ذلك أن تطوير الكوادر الإدارية بالمدرسة يجب أن يرتبط بالتطورات الأخرى الحادثة فى المناهج

وطرق التدريس وأساليبها وتقنياتها. ذلك أن مهمة الإدارة المدرسية أن تعمل على قيادة العمل التربوى وتطويره بالمدرسة وأنه من الضرورى أن يفهم مدير المدرسة وأعضاء الإدارة المدرسية نوعية وأهداف العمل التربوى وغاياته وأساليبه وأن يعملوا على تسهيل العملية التعليمية من خلال فهمهم لإتجاهات التطور، وعملهم على المشاركة فى قيادته وتوجيهه نحو غاياته، ولذلك فإن خطط تدريب إداريى المدارس يجب أن تعمل على إعداد الكوادر القادرة على تطوير العمل التربوى فى المدرسة بما يحقق تطور العملية التربوية بشكل متوازن فى الجانب الإدارى والفنى.

٤- تحديد أهداف خطة التدريب : يجب أن تحدد أغراض التدريب لإداريى المدارس والمهارات والمعلومات والخبرات التى يجب أن يتدربوا عليها. كذلك يجب أن يتم توصيف عمل المتدرب المستهدف من التدريب توصيفاً دقيقاً وتحليل المهام التى يتوجب عليه أن يقوم بها ويتدرب عليها، والكفاءة المطلوبة والمهارات التى يجب أن يتقنها المتدرب. وهذه بعض الأهداف المقترحة والتى يمكن أن تشتمل عليها خطط التدريب للكوادر الإدارية بالمدرسة.

أ ) التدريب على القيادة الإنسانية أو الديمقراطية.

ب) التدريب على إستراتيجيات إتخاذ القرار، ومشاركة الجماعة فى إتخاذ القرار.

جـ) التدريب على العمل الجماعى مع أولياء أمور الطلبة.

د ) التدريب على إستخدام التكنولوجيا الآلية فى الأعمال الإدارية.

هـ) التدريب على إستخدام بعض أساليب تكنولوجيا الإدارة العقلية.

٥- تحديد وحشد الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة للقيام بعملية التدريب بعد أن تم لنا تحديد إداريى المدارس الذين سوف يتم تدريبهم وبعد أن حددنا أهداف التدريب والمهارات اللازمة للإداريين هنا فإنه لابد لنا من الإجابة على الأسئلة التالية :

هل الإمكانيات المادية والبشرية متوفرة لتنفيذ خطط التدريب؟ من سيقوم بالتدريب؟ وما مقدار الوقت الذى يستغرقه التدريب؟ وما هى الجهات أو الهيئات التى يمكن أن تساهم فى التدريب؟

إن مثل تلك التساؤلات تتطلب منا أن ننظر فى الإمكانيات المادية والبشرية وأن ندرسها بعناية تامة، وأن نخطط للتدريب فى حدود تلك الإمكانيات وفى حدود قدراتنا وإمكانياتنا للتغلب على المشكلات الناتجة عن قصور الإمكانات وذلك بإيجاد الإختيارات والبدائل التى يمكن أن تقودنا إلى نتائج مماثلة.

٦- تخطيط برامج التدريب ووسائل تنفيذها : عند وضع خطة برنامج تدريب إداريى المدارس، وفى ضوء ما تم الحصول عليه من بيانات ومعلومات فى الخطوات السابقة، فإنه يمكن إتباع الخطوات التالية عند تخطيط وتنفيذ برامج تدريب إداريى المدارس :

أ ) تحديد أهداف برامج تدريب إداريى المدارس فى ضوء واقع البرنامج التعليمى وإتجاهات التطور فيه. مع التأكيد على واقع إحتياجات الإداريين المهنية.

ب) تحديد نوعية برامج تدريب الإداريين فى ضوء إحتياجات كل فئة من الإداريين بناء على الحصر السابق لمؤهلاتهم وخبراتهم وكفاياتهم السابقة.

جـ) تحديد نوعية القادة التربويين من خبراء وأساتذة، العمل فى قيادة البرنامج التدريبى والقيام بالمهمات المختلفة من تدريس أو توجيه أو إشراف.

د ) إختيار أسلوب التدريب المناسب للخبرات والمهارات التى يسعى البرنامج إلى تدريب المشتركين عليها وهناك الكثير من الأساليب التى يمكن أن نوردها كاملة مثل : المشاغل التربوية (الورش) - النقاش الجماعى- المؤتمرات - الحوار المفتوح - الحلقة الدراسية- المقابلة الإستجوابية - الزيارات الميدانية ... إلى غير ذلك من الأساليب. وإن إختيار أى من هذه الأساليب يتحدد فى ضوء عدد من الإعتبارات منها أهداف برامج التدريب ومحتواها والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لها.

هـ) تحديد وإعداد المكان الذى سوف يتم فيه التدريب مع مراعاة توفر الإمكانيات التى تلائم طريقة وأسلوب التدريب الذى سيتبع فى برنامج التدريب.

و ) تحديد المدة التى يستغرقها التدريب.

ز ) وضع تقدير للميزانية اللازمة للإنفاق على البرامج التدريبية.

٧- التقويم والمتابعة : لكى تتم عملية التدريب بفاعلية وتحقق أهدافها لابد أن تتم عملية تقويم برنامج التدريب فى ضوء الأهداف التى حددت للبرنامج حتى يمكن من خلال نتائج التقويم، أن يتم تطوير برامج التدريب وتحسين فعاليات التدرب بما يعود على المتدربين بنمو أكبر وترقية مهاراتهم ونموهم المهنى. إن تقويم برنامج التدريب يتيح التعرف على مدى صلاحية الأساليب التى أستخدمت فى التدريب ومدى فعاليتها وفعالية المهارات التى قدمت للمتدربين فى تحقيق أهداف البرنامج وإحداث النمو المهنى المرتقب والذى خطط له.

ويتطلب التخطيط لبرنامج تدريب الكوادر الإدارية المدرسية أن تخطط عمليات التقويم وتحدد وسائل وأساليب القياس والتقويم، قبل بدء البرنامج التدريبى وخلال تنفيذه وبعد الإنتهاء منه. ومن أكثر الجوانب التى تحتاج إلى الإهتمام بها عند تقويم البرامج التدريبية، تقويم مدى إستفادة المتدربين من البرنامج التدريبى وهذا يتم تقييمه بإستخدام طرق وأدوات مختلفة فى التقويم. من أهمها الأستبيانات والمقابلات الشخصية والإختبارات التحصيلية. وقوائم الرصد، والملاحظة للأداء، وأسلوب التقويم الذاتى.

وعند التخطيط لبرنامج تدريب إداريى المدارس يجب أن يتضمن البرنامج خطة لمتابعة المتدربين فى عملهم بعد إنتهاء فترة التدريب للتأكد من إستفادتهم من الطرق والأساليب الإدارية والمهارات التى تم لهم التدريب عليها. وتتخذ المتابعة أساليب عديدة منها قيام الخبراء والذين أسهموا فى التدريب بزيارة المتدربين ومنها تزويد المتدربين بالمطبوعات والنشرات والتقارير المتضمنة آخر

التطورات فى الميدان . كذلك إن التقارير التى يقوم المتدربون بتحريرها والتى تتضمن التدريب والهدف الأساسى من عمليات التقويم والمتابعة هو محاولة تحسين وتطوير خطط التدريب مما يؤدى إلى فعالية التدريب فى دفع النمو المهنى للإداريين بالمدرسة ووضع الإداريين على طريق النمو الذاتى وإستمرارية تطوير وتحسين أدائهم فى قيادة العمل المدرسى وتطويره.

**التدريب والتقويم الذاتى فى العمل الإدارى :**

يحتل التقويم مكاناً هاماً فى عمل الإدارة المدرسية، ذلك أن التقويم يتلازم مع كل نشاطات الإدارة المدرسية. ولما كانت الإدارة المدرسية تمثل القيادة الموجهة لعمل المدرسة فإن التقويم يعتبر أهم مسئولياتها. وعلية فإن التقويم هو عبارة عن عملية فحص ومراجعة للأعمال والنشاطات التى يقوم بها الأفراد، أو الجماعات بالمدرسة فى ضوء معايير محددة تتمثل فى الأهداف والغايات التربوية.

والتقويم بمعناه الجديد ليس مقتصراً فقط على قياس التحصيل أو تقدير المهارات بل إنه بالإضافة إلى ذلك عملية مستمرة تهدف إلى مراجعة النفس وإكتشاف مواطن الضعف والقوة، بهدف تحسين الأداء وإستمرارية نمو الفرد أو الجماعة.

والتقويم بمفهومه الجديد أصبح يضم عناصر جديدة تناسب مفهومه الجديد. ومن أهم هذه العناصر «مفهوم التقويم الذاتى» الذى يعبر عن المشاركة الفعالة للمقوم فى عملية التقويم، والتغذية الراجعة التى تعبر عن عملية التطوير والتحسين فى ضوء نتائج التقويم.

وإهتمامنا بالتقويم فى عمل الإدارة المدرسية يدعونا إلى الإشارة إلى أن التقويم يتضمن نوعين : نوع خارجى External evaluation وفى هذا النوع من التقويم يتم قياس أو إختبار الفرد بواسطة شخص أخر ففى حالة مدير المدرسة يتم تقويم عمله بواسطة الموجه الإدارى وفى حالة المدرس يتم تقويم عمله بواسطة مدير المدرسة وهذا النوع من التقويم هو الشائع. ولكن مفهوم التربية الحديثة، وما تضمنه من أفكار مثل التعليم المستمر وديمقراطية التعليم

وما تضمنه هذا النوع من التعليم من إيجابية المتعلم في موقف التعلم ومشاركته الفعالة. حيث يشارك المتعلم مشاركة فعالة فى نموه الذاتى، وذلك عن طريق نشاطه وتفاعله في موقف التعلم، ومشاركته الفعالة فى عملية تعلمه وتقويمه لما تعلمه، وإكتشافه لمواطن الضعف والقوة فى أداءه والعمل بشكل ذاتى على تحسين أدائه مما يعود عليه بإستمرار التقدم والنمو. هذه الإتجاهات إستدعت الأخذ بالنوع الثانى من التقويم وهو ما يسمى بالتقويم الذاتى Self evaluation وفى هذا النوع من التقويم يقوم الفرد بتقويم أدائه بنفسه ليكتشف مواطن ضعفه وقوته ويعمل على تحسين أدائه.

وحيث أن التقويم يعتبر عملية تهدف إلى قياس الأداء من أجل الوقوف على جوانب الإتقان وجوانب القصور ومن ثم العمل على معالجة القصور، مما يقودنا إلى التحسين وإستمرارية التطوير. لذا فإن للتقويم دوراً هاماً فى عمل الإدارة المدرسية. حيث أن الإدارة المدرسية لها دورها البارز فى قيادة وتوجيه العمل التربوى بالمدرسة. وحيث أن إتجاهات المستقبل سوف تستدعى من الإدارة المدرسية أن تعمل على إستمرارية تطوير التقويم المستمر لأدائها لما له من أهمية كبيرة، إذا ما أرادت أن تعمل على إستمرارية تحسين أدائها ووظائفها، وتطويرها لعملها. ولذلك فإن اعتماد الإدارة المدرسية لأسلوب التقويم الذاتى، كوسيلة من وسائل تقويم أدائها، وتطوير ممارساتها الإدارية فى المدرسة سوف يكون له أثره فى تحسين أداء الإدارة المدرسية، وما سينتج عنه من إستمرارية نموها المهنى. ولقد أوجز براتيون Brighton الأسباب الرئيسية التى تؤكد على الأخذ بالتقويم الذاتى فى العمل التربوى حيث أوردها فيما يلى :

١- فعندما يستخدم أسلوب التقويم الذاتى فى عمل الإدارة المدرسية فإن هذا سوف يجعل الإدارة المدرسية تضاعف من مسئوليتها فى العمل على نمو أدائها، ذلك أن الأفراد عندما يكتشفوا أخطائهم بأنفسهم فإن ثقتهم بأنفسهم ومسئوليتهم فى تصحيح أخطائهم وتحسين ممارستهم تتزايد.

٢- كذلك فإن الإداريين المتطلعين إلى الإرتفاع بمكانتهم المهنية يعتبرون التقويم الذاتى من أكثر أنواع التقويم المتقبلة لهم. ذلك أن هؤلاء الأفراد يتميزون بإطلاعهم العميق وتحليلهم لعملهم مما يسهل لهم عملية إكتشاف مواطن الضعف والتقصير فى أدائهم وإصلاحها، دونما الإستعانه بالمسئولين. وهذا يلبى حاجة فى نفوسهم.

٣- والتقويم الذاتى هو الهدف الأسمى لتقويم أى برنامج يستهدف تدريب المعلم، والنهوض بأدائه وتحسينه ودفع نموه المهنى. ذلك أن مثل هذا التقويم يعتمد على ذاتية الفرد فى تقويم نفسه وتحمله المسئولية لتحسين وتطوير أدائه.

ومع أن التقويم الذاتى وسيلة مفيدة لتحقيق النمو الشخصى والمهنى إلا أن إستخدامه لا يؤدى النتيجة المرجوة إذا لم يرافقه إستخدام أسلوب التقويم الخارجى. وهو بأن يقوم الأشخاص الآخرون بتقويم الفرد. وفى مثل حالة مدير المدرسة أن يقوم المدرسين بتقويم المدير. حيث ثبت من الدراسات أن الأشخاص غير المطمئنين فى عملهم يميلون إلى تقييم انفسهم بشكل أعلى من الواقع وبعكس ذلك الأشخاص المطمئنين فى عملهم يميلون إلى تقييم أنفسهم بشكل أقل من الواقع . وهذا يؤكد أهمية اشتراك المجموعة فى التقويم ولذلك فإن التقويم بنوعيه الخارجى والذاتى يكمل كل منهما الآخر، ولا غنى للعمل التقويمى عنهما.

إن الإدارة المدرسية متمثلة فى مدير المدرسة إذا ما استطاعت أن تتعاون مع المدرسين فى تقويم أدائها وذلك عن طريق إستخدام أساليب التقويم الجماعى (الخارجى) وأسلوب التقويم الذاتى. فإن الخطوة التالية تكمن فى قدرة الإدارة المدرسية أن تستفيد من أسلوب التقويم الذاتى فى تحسين وتطوير ممارسات وأداء الأفراد وذلك بتوجيههم وتدريبهم على إستخدام هذا الأسلوب فى عملهم.

وإذا ما أريد للمعلم أن يستخدم أسلوب التقويم الذاتى بنجاح وفاعليه فلابد من مراعاة توفر الشروط التالية لكى يكون للتقويم الذاتى فعاليته :

١ - يجب أن يؤدى التقويم الذاتى إلى مزيد من رضى المعلم عن عمله، أى أن لا يجلب التقويم الذاتى أى نوع من الضرر للمعلم. ويجب أن لا يطلع عليه أحد غير المعلم نفسه، وألا يستخدم لأغراض مثل زيادة المرتب أو الترقية.

٢ - يجب على مدير المدرسة أن يوجد فى مدرسية الثقة والإطمئنان حيث أن التقويم الذاتى لا يمكن أن يشارك فيه من يفتقد الثقة والإطمئنان، ذلك أن الشعور بالإطمئنان هو المحفز للمدرسين على القيام بالتقويم الذاتى.

٣ - أهمية تأكيده على جانب التحسين والتطوير فى العمل المدرسى، وإقنا ع المدرسين بأهمية التحسين والتطوير فى عمل المدرسة ومحاولة توضيح أهداف التحسين والتطوير، وإثارة رغبة المدرسين فى تحقيق تلك الأهداف.

٤ - لكى يقوم المدرسون بتقويم عملهم لابد أن يتأكد مدير المدرسة أن أكثر المدرسين راضون عن ما يقومون بع من عمل، ولذلك لابد من دفع أولئك المدرسين لتحسين وتطوير عملهم عن طريق إستخدام مهارة التقويم الذاتى، ولكى يستطيع المعلمين تحسين عملية التعلم لابد من الإتفاق بشأن موقف التعلم الصالح ووضع قائمة للتقويم الذاتى تحتوى على النقاط التى يرى المدرسون أنها ذات أهمية.

٥- يجب أن يشجع المدرسين على إستخدام طرق مختلفة للتقويم الذاتى. وهذا لا يأتى إلا بإعطاء المدرسين الثقة فى أنفسهم، وهذا كفيل بأن يحفزهم ويوقد إهتمامهم لإبتكار الوسائل المختلفة للتقويم الذاتى لنشاطاتهم التعليمية المختلفة. ونورد على سبيل المثال بعض اساليب التقويم الذاتى التى يمكن للمعلم استخدامها.

أ ) أسئلة موجهة للتلاميذ من قبل المعلم، فى نهاية الفترة الدراسية بصدد صلاحية طريقة التدريس، والمواد المستخدمه فى التدريس، الوسائل الكفيلة بتحسينها ... الخ.

ب) طريقة صندوق المقترحات بشأن تحسين طرق التدريس ... الخ.

جـ) قوائم رصد المعلم لسلوكه بنفسه فى ضوء معايير محدده، أو مقارنتها بتقدير الآخرين له.

وإذا ما استطاعت الإدارة المدرسية أن توجه المدرس إلى القيام بعملية التقويم الذاتى فإن ذلك سوف يقود إلى تحسن أداء المعلم وتطوره المستمر. وعليه فإن المعلم الذى يؤمن بقيمة التقويم الذاتى فى تطوير ممارساته وأدائه لن يتردد فى أن يدرب تلاميذه ويوجههم إلى الإستفادة من هذا الأسلوب فى تقويم تعلمهم.

# خاتمة

مما سبق يلاحظ أن الإدارة المدرسية لم تعد ممارسة فطرية قائمة على الإرتجالية بل أصبحت لها أسسها العلمية التى ينبغى أن تتوفر فى كل من يمارسها، حتى يستطيع القيام بمهامه الإدارية وقيادة العمل المدرسى نحو تحقيق الأهداف التربوية. ولكى تكون الإدارة المدرسية ناجحة فى أداء مهماتها لابد لها أن تقوم بالمهمات التالية التى تعتبر معياراً للإدارة المدرسية الناجحة وهذه هى :

١- قدرة الإدارة المدرسية على قيادة العمل المدرسى نحو تحقيق الأهداف التربوية والسياسات التعليمية الموكلة لها وذلك بتنفيذها للبرامج التعليمية بدرجه عالية من الإتساق والفعالية.

٢- إضفاء جو من العلاقات الإنسانية والعمل على رفع الروح المعنوية لجميع العاملين بالمدرسة.

٣- قدرة الإدارة المدرسية على تنظيم العمل وخلق روح العمل الجماعى والتعاونى.

٤- توفير المناخ الجيد لأداء العمل بالمدرسة، وذلك عن طريق رفع الروح المعنوية للمعلمين والطلاب وكل من يعمل بالمدرسة.

٥- قدرة الإدارة على إستخدام الإستراتيجيات المناسبة فى عملية إتخاذ القرار وإشراك المجموعة فى عملية إتخاذ القرار.

٦- قدرة الإدارة المدرسية على مواكبة التغيير والتطور وذلك بتطوير أساليبها الإدارية وطرقها فى القيام بأعباء العمل الإدارى بالمدرسة.

٧- قدرة الإدارة المدرسية على قيادة عملية التقويم، وعملها على تحسين أداء المعلمين والتلاميذ والنهوض بمستوى العمل التعليمى بالمدرسة.

إننا بالعالم العربى حالياً تعيش أزمة إدارية وإن هذه الأزمة الإدارية تنعكس على الإدارة التعليمية، ومنها الإدارة المدرسية، وإن إتجاهات المستقبل سوف تفرض على التربية ظروفاً تستدعى من المدرسة ان تقوم بوظائف جديدة تتلائم وإتجاهات التربية المستقبلية. ولذلك فإن ظروف المستقبل سوف تتطلب من الإدارة

المدرسية أن تقوم بوظائف ومسئوليات جديدة تتناسب مع أهداف التربية ووظائف المدرسة. وهذه التغييرات تتمثل فيما يلى :

١- إن تبنى التربية العربية للفلسفات الحديثة بما فيها من إتجاهات نحو التربية المستديمة والمدارس اللاصفية ... الخ، سوف يفرض على الإدارة المدرسية تغيير طرقها وأساليبها الإدارية.

٢- إن الإتجاهات الجديدة للتربية سوف تفرض على الإدارة المدرسية أن تساهم فى توجيه وقيادة العمل التربوى. ودوراً كهذا سوف يتطلب كفاءة إدارية عالية فى ثقافتها وتدريبها.

٣- سوف تحتاج الإدارة المدرسية إلى إشراك المعلمين فى إتخاذ القرار، وتوفير العلاقات الإنسانية الطيبة بالعمل المدرسى، بما يتناسب مع مبادئ الديمقراطية.

٤- إن الإتجاهات المستقبلية سوف تفرض على الإدارة المدرسية أن تضاعف جهودها بقيادة العمل التعاونى بين الأسرة والمدرسة، وبين المدرسة والمجتمع المحلى.

٥- يتوقع أن تواجه الإدارة المدرسية فى المستقبل كثيراً من المشكلات الفنية والتربوية والإدارية، ولذلك فإن الإدارة المدرسية سوف تكرس جهدها لتذليل الصعاب وحل المشكلات المعترضة للعمل التربوى.

٦- كما أن التغيير والتطور فى الأساليب الإدارية سوف يلقى على الإدارة المدرسية أن تعمل على تطوير أساليبها بإستمرار، والأخذ بأساليب التكنولوجيا الإدارية المتجددة.

٧- إن المستقبل سوف يفرض على الإدارة المدرسية متمثلة فى مدير المدرسة، أن تقوم بدور قيادى للعمل التربوى بالمدرسة، بكل ما تعنيه كلمه القيادة من شمول المسئولية وسعتها.

وبعد إستعراضنا لإتجاهات المستقبل وما سيفرضه على الإدارة المدرسية من واجبات تستدعى الكثير من الإعداد والتدريب للكفاءات الإدارية فإننا عند محاولتنا تطوير كفاياتنا الإدارية، فلابد لنا من أن ننظر إليها من جانبين:

**الجانب الأول:**

نهدف من ورائه ضمان دخول الإداريين الأكفاء للعمل بالإدارة المدرسية وبذلك نغلق رافداً من الروافد التى قد تكون مصدراً لتغذية المدارس بالكوادر الإدارية ذات الكفاءة غير العالية. وهذا الجانب يركز على تطوير عملية إختيار الإداريين بوضع معايير دقيقة لعملية إختيار كوادر الإدارة المدرسية.

**الجانب الثانى :**

فهو أن نعمل على تطوير الكوادر الإدارية الموجوده فى الخدمة. وذلك عن طريق وضع خططنا العلمية المدروسة والمتكاملة والمستمرة، لتدريب إداريى المدارس أثناء الخدمة والنهوض بمستواهم، وإستمرارية تطويرهم لمواجهة متطلبات التربية فى المستقبل.

وفى ضوء التغييرات المتسارعة فإن الإدارة المدرسية تحتاج إلى أن تعمل على تقويم أدائها باستمرار إذا ما أرادت أن تساير تلك التغييرات. وهذا سوف يتم لها إذا ما استمرت فى تطوير عملها. ولذلك فإن من الأساليب الهامة التى يجب إتباعها عند تقويم أداء الإدارة المدرسية بهدف تطوير ممارستها، أسلوب التقويم الذاتى. ذلك أن التقويم الذاتى إذا ما تدرب عليه الإدارى واستطاع أن يتقنه ويستفيد منه بصورة سليمة. فإنه سوف يكون خير وسيلة لتطوير العمل والنمو الفردى والمهنى للإدارى. كما أن الإدارى إذا ما إستطاع ان يدرب مدرسيه ويوجههم إلى إستخدام أسلوب التقويم الذاتى فى تقويم عملهم وتقويم عمل طلابهم فإن ذلك سوف يعود بأكبر فائدة على تطوير العملية التربوية وتحقيق فعالية المدرسة وفعالية وظائفها التربوية.

وكما أوردنا أن المستقبل سوف يواجه الإدارة المدرسية بمسئوليات كبيرة، وما لم تنتبه النظم التربوية بالبلاد العربية إلى أهمية عملية إعداد وتطوير كوادر الإدارة المدرسية القادرة على قيادة العمل المدرسى نحو التقدم والرقى. فإن كثيراً من خطط تحديث النظم التعليمية وتطويرها سوف تصطدم بالإدارة المتدنية الكفاءة والتى ستعمل على إعاقة أو فشل تلك الخطط.

# مراجع الفصل السادس

١- إبراهيم دمعة، مجيد وعلى هداد : الإدارة التربوية، أسسها النظرية ومجالاتها العملية، (بغداد مطبعة الجامعة)، ١٩٧٦.

٢- أحمد عبد الباقى بستان، بعض الاتجاهات العالمية فى إختيار وإعداد وتدريب القيادة التربوية، الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة التربوية، (الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج العربى)، ١٩٨٤.

٣- أحمد عبد الباقى بستان، حسن جميل طه، مدخل إلى الإدارة التربوية، (الطبعة الأولى، الكويت، دار القلم)، ١٩٨٣.

٤- أنطون حبيب رحمه، تطوير الإدارة التربوية فى الوطن العربى، ندوة الإدارة التربوية واتجاهات تحديثها فى الوطن العربى، دمشق، ١٩٨٤.

٥- بعثة اليونسكو بالتعاون مع المسئولين فى وزارة التربية والتعليم : تطوير الإدارة التعليمية فى دولة البحرين، ١٩٨٢.

٦- جميل صليبا : مستقبل التربية فى العالم العربى، ط.٢، (بيروت : منشورات عويدات)، ١٩٦٧.

٧- حسن مصطفى، وهيب إبراهيم سمعان، محمد محمد عاشور، رياض معوض: اتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية، ط . ٣، (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية)، ١٩٧٧.

٨- حسين محضر، الجديد فى الإدارة المدرسية، (جدة : دار الشرق)، ١٩٧٤.

٩- طه الحاج الياس : القيادة التربوية، (عمان : المركز الإقليمى لتدريب القيادات التربوية فى البلاد العربية)، ١٩٨٥.

١٠- عبد العزيز عبد الله السماك، الإدارة التربوية، واتجاهات تحديثها فى الوطن العربى، ندوة واقع الإدارة التربوية فى دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٤.

١١- عبد الرحمن سليمان الدايل : دراسة أساليب تنمية ورفع الكفاءة الإدارية لمديرى المدارس الابتدائية، وقائع ندوة «مشكلات الإدارة المدرسية فى المرحلة الابتدائية، البحرين، ١٩٨٥.

١٢- عبد الرحمن سليمان الدايل : دراسة أساليب تنمية ورفع الكفاءة الإدارية لمديرى المدارس الابتدائية، وقائع مشكلات الإدارة المدرسية فى المرحلة الابتدائية بدول الخليج، الرياض، مكتاب التربية العربى لدول الخليج العربى ١٩٨٣، ص ٧.

١٣- أحمد البستان : بعض الاتجاهات العالمية فى إختيار وإعداد وتدريب القيادة التربوية الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القايدة التربوية - الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٤، ص ٥٦..

١٤- مجيد إبراهيم دمعة، وعلى هداد : الإدارة التربوية : أسسها النظرية وفى مجالاتها العملية، بغداد، مطبعة الجامعة سنة ١٩٧٦، ص ٩٤ - ٩٥.

١٥- منير مرسى : الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، القاهرة، عالم الكتب ١٩٨٤، ص ١٨٢.

١٦- أحمد البستان : بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى إختيار وإعداد وتدريب القادة التربويين، الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة التربوية، الرياض - مكتب التربية. الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج العربى لعام ١٩٨٤، ص ٥٨.

١٧- محمد سعيد هيكل : تدريب معلمى محو الأمية، مجلة التربية الجديدة، العدد الثانى والثلاثون، أغسطس ١٩٨٤، ص ٩٨ - ١٠٠.

١٨- المرجع السابق، ص ١٣١.

١٩- كيمبول وايلز، (ترجمة : فاطمة محجوب)، نحو مدارس أفضل، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية لعام ١٩٦٠، ص ٤٠٢ - ٤٠٩.

## المراجع الاجنبية :

1- Deroche., Edward F. and Jeffery S. Kaiser, Complete Guide to Administering School Services, (N. Y. : Parker Publishing Company, Inc.), 1980.

2- Gorton., Richard A. School Administration Challenge and Opportunity for Leadership, (IW : Wm, C. Brown Company), 1976.

3- Halpin Andrew and Kon Crft, The Organizational Climate of Schools, (Chicago : Midwest Administration Center, University of Chicago), 1963.

4- Kimbrough, Ralph B. and Michael Y. Nunnery, Educational Administration, 2nd Ed, (New York : Macmillan Publishing Co., Inc.), 1983.

5- Mc. Greal, Thomas L, Successful Teacher Evaluation, Assocition for Supervision and Curriculun Development, (Alexandria, VA), 1983.

6- Neale, Daniel C., William J. Bailey and Billy E. Ross, Strategies for School improvement Cooperative Planning and Organization Development, (Boston : Allyn and Bacon, Inc.), 1981.

7- Sara, Nathir G. Educational and The Challenge Modernization In The Arab Countries of Middle East CCBC, Notebook (Oman) 1990 .

8- Sergiovanne, Thoumas J. and David L. Elliott, Educational and Organizational Leadership in Elementary Schools, (Inglewood Cliffs, N. J. Prentice Hall, Inc.), 1975.

9- Sergiovanni, Thomas J. and Fred D. Carver, The New School Executive A Theory of Administration, 2nd Ed, (New York, NY, Harper and Row, Publishers, Inc.), 1980.

10- Richar A. Gorton. School Administration Challenge and Opportunity for Leader Ship. Dubuaue. Jowa, Wm. C. Broun Company, 1976

11- Nathir G. Sare,. Educational and The Challenge of Modernixation In The Countries of Middle East, CCBC, Notebook, P. 11., p. 394.

12- Thomas L. Mc Greal, Successful Techer Evaluation, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 1983, p. 130.

# الفصل السابع

## إدارة الإجتماعات المدرسية

# الفصل السابع

# إدارة الإجتماعات المدرسية

## مقدمة:

إن تطور التربية فى أى دولة من الدول يعنى بالتأكيد وصول النظام بها إلى مستوى من الكفاية الإدارية تمكنه من تحقيق أهداف التربية. وتشارك جمهورية مصر العربية فى هذا الإطار بقية دول العالم إهتمامها بتطوير الإدارة المدرسية لأنها حجر الزاوية فى نجاح المدرسة كمؤسسة تربوية، ولأنها الجهاز الذى توكل إليه مسؤولية عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتوجيه والتقوية داخلها، ولأن نجاح هذه الإدارة فى القيام بأعباء هذه المسؤولية يتوقف على مدى ما يتوفر لديها من كفايات فى مديرى هذه المدارس كقادة تربويين، فالدور التقليدى للإدارة المدرسية لم يعد ملائماً لأبعاد الدور الجديد المتطور للمدرسة وما تقدمه من خدمات تربوية وإجتماعية وثقافية.

وفى ظل المفهوم الجديد للإدارة المدرسية يمكن أن ينظر إلى المدرسة على أنها منظمة أو وحدة إجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد يؤدون وظائف معينة لازمة لبلوغ أهداف معينة، كما يمكن النظر إلى المدرسة كمنظمة من مجموعة من الأدوار المتداخلة اللازمة لتحقيق هدف معين، يقوم كل فرد فى المنظمة بدور محدد يتفاعل ويتكامل مع بقية الأدوار فى سبيل تحقيق الهدف[1]. وفى الإدارة تتحدد الأدوار للعاملين من خلال تحديد الوظيفة لمهامها ونشاطها، لذا فإن دور مدير المدرسة لابد وأن يستجيب للمهام والواجبات والمسؤوليات المنوطة به بحكم موقعه الوظيفى، وينبغى على مدير المدرسة أن يقوم بأداء جميع الأدوار المطلوبة منه بشكل متوازن وأن لا يغفل بعض أدواره أو يركز على بعضها

على حساب الأدوار الأخرى. كما نجم عن التغيير فى وظائف المدرسة ظهور مفهوم شامل للإدارة المدرسية يلقى عليها مهمة الإشراف الإدارى والفنى لتسيير العملية التعليمية داخل حدود المدرسة ويملى عليها ضرورة التعامل مع البيئة والمجتمع المحلى المحيط بالمدرسة. فبعد أن كانت الإدارة المدرسية تركز على تسيير النواحى الإدارية وتسعى إلى تنفيذ المهام والأنظمة الروتينية، أسند إلى المدرسة مسؤولية متابعة النمو المهنى للمعلمين والإرتقاء بمستوى أدائهم التربوى عن طريق الإجتماعات المدرسية[٢].

وتقوم الإدارة المدرسية بدور بارز وهام فى نجاح العملية التعليمية، وقد زادت هذه الأهمية فى الوقت الحاضر كنتيجة لتطوير الدور الذى أصبحت تلعبه. ويعتبر مدير المدرسة واحداً من أهم العوامل الأساسية فى تحقيق هذا النجاح، وقد أكدت معظم نظريات الإدارة التعليمية على ذلك حيث تضعه فى قلب أو مركز Center الأحداث لكل ما يجرى فى المدرسة. ومن منطلق موقعه بالنسبة للإدارة المدرسية ونتيجة لتغير الدور الذى أصبح يلعبه نتيجة لتغير دور الإدارة المدرسية، لذا فإن مسؤولياته وواجباته التى يقوم بها تنوعت وتعددت كى يلبى ما يتطلبه الدور وبالتالى ما يتطلبه الفرد والمجتمع. وتلك المسؤوليات والواجبات منها ما يغلب عليه الطابع الإدارى ومنها ما يغلب عليه الطابع الفنى ومنها ما يغلب عليه الطابع الإجتماعى[٣]. وتتمثل المسؤوليات الإدارية لمدير المدرسة فى التالى: أولاً: ربط الأهداف الكبرى للمدرسة بالأهداف العامة للمجتمع وذلك من خلال الإهتمام بالتنظيم العام بالمدرسة. وثانياً: التنظيم الداخلى للمدرسة من حيث الجداول، توزيع العمل، اليوم المدرسى، الأنشطة، المنشآت، حفظ السجلات، الإجتماعات الدورية، الترقيات، الإمتحانات، دوام التلاميذ والعاملين، الرد على المكالمات التلفونية والمكاتبات.

ثالثاً: الجوانب المادية من إيرادات ومصروفات وأخيراً الإهتمام بتنمية مهاراته الإدارية والإستفادة منها فى العمل. ومن أهم الفعاليات التى يمكن أن يشترك فيها المعلمين هى الإجتماعات المدرسية التى تعقد لمناقشة المشكلات الخاصة بالمدرسة مثل: برنامج المدرسة، والأهداف والغايات التى تتوخاها، ومناقشة الطرق التى يربون التلاميذ بها. وكيف يمكن أن يفهموا تلاميذهم على نحو أفضل. وليست مساهمة المعلم فى الإجتماعات المدرسية شيئاً جديداً، وإنما كانت فى الدول المتقدمة التى لديها تاريخ طويل فى التخطيط التربوى، تشرك المعلم فى القرارات التربوية الأساسية، كما كانت مقتنعة كل الإقتناع بأن المعلمين يستطيعون أن يلعبوا دوراً مهماً فى عملية تطوير الجهاز الإدارى بالمدرسة. وتعتقد كذلك بأن المعلمين لديهم خبرة تؤهلهم للمساهمة بفعالية فى تطوير المدرسة ومكوناتها.

والعامل الآخر الذى يساعد المعلمين فى عملية المشاركة فى الاجتماعات المدرسية، هو الوقت المتاح وأهميته. واقترح كل من تانر وتانر (Tanner and Tanner, 1980)[٤].

«أنه يجب أن يتوافر للمعلمين وقت كاف يداولون فيه ويفكرون فى تشخيص المشكلات الجوهرية، وفى إنشاء الخطط لمواجهة تلك المشكلات. وإستمرا يقولان أن ما يخصص من وقت لإجتماعات الهيئة التدريسية، يصرف أو يقضى عادة فى الشؤون الكتابية وأعمال الروتين، بدلاً أن يقضى فى تبادل الآراء والأفكار وكيفية تنفيذها. كما أنه من الواجب أن يقدر كمية الوقت التى يستحقها عمل من الأعمال الخاصة به».

من الوسائل الشائعة للإتصال فى مدارسنا «الإجتماعات المدرسية» باعتبارها وعاء الإتصال المتاح الذى يسهل ممارسة عملية توصيل المعلومات. ونتوقع عبر هذه الوسيلة أن نحدد أبرز الموضوعات التى تهم الإدارات المدرسية بالمراحل التعليمية، والمشكلات التى تعترض العملية التعليمية فى المدارس

ودراستها وإقتراح الحلول لها كما سنتعرف من خلالها على كيفية إتخاذ القرار وإستراتيجيته، إضافة إلى التفاعلات والمشاعر التى تظهر خلالها فضلاً عن تدفق المعلومات والبيانات وسبل وقنوات تدفقها.

**المفاهيم:**

قبل التطرق إلى سبل إدارة الإجتماعات المدرسية وأهميتها نعرض فيما يلى لأهم التعاريف الخاصة بذلك:

**١ - الإجتماعات المدرسية وإدارتها:**

فالإجتماع لغة يعنى بأنه: إجتمع إجتماعاً أى انضم أو تآلف[٧]. أما الإجتماع اصطلاحاً فالمقصود به إجتماع مندوبين أو ممثلين لهيئات معينة لتحقيق هدف معين محدد ويستخدم هذا الإصطلاح للدلالة على هذا المعنى بصفة خاصة فى الولايات المتحدة[٨]. كما أن الإجتماع من الناحية الإجرائية يقصد به، إجتماع مدير المدرسة مع المعلمين بالمدرسة أو المنسقين أو المشرفين الإجتماعيين أو المدرسين الأوائل أو جميع العاملين فى المدرسة (المؤسسة) وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة فى عدة جوانب: تنظيمية وفنية وإقتصادية وإجتماعية. وإذا نظرنا إلى إدارة الإجتماعات إصطلاحاً فالمقصود بها، مجموع القواعد والأساليب المتبعة لإدارة الإجتماعات لتحقيق أهدافها على أسس ديمقراطية، وتتعلق بتقديم الإقتراحات ومناقشتها وإتخاذ القرارات... الخ[٩].

**٢ - المشاركون فى الإجتماعات المدرسية:**

يعرف جبران مسعود[١٠] المشاركون لغة: ما كان لعدة أشخاص فيه حصة أو مصلحة مشتركة أوعمل مشترك. أما المشاركون إجرائياً فى الإجتماعات المدرسية فهم المديرون والمدرسون والمشروفون وجميع العاملين فى المدرسة بهدف تحقيق الأهداف المنشودة من الإجتماعات المدرسية لخدمة العملية التعليمية فى هذه المؤسسة.

بعد الإطلاع على الأدبيات المتعلقة بتعريف الإجتماعات المدرسية بصورة خاصة فهناك ندرة فى الأدبيات المتعلقة بمفهوم الإدارة المدرسية وعليه يمكن إقتباس بعض من التعاريف التى أوردها أحمد سعيد درباس[١١]:

« هناك اجتماعات ذات أهداف متعددة فهناك إجتماعات بغرض تزويد المجتمعين بالمعلومات أو الإستماع إلى التقارير من المختصين، وهناك اجتماعات غرضها التوجيه وإعطاء التعليمات، أو التعريف والتخطيط، أو الشرح والتوضيح، وهناك إجتماعات غرضها الحصول على المعلومات والنصائح من ذوى الإختصاص، وأخرى لحل المشكلات وإتخاذ القرارات».

## الإجتماعات المدرسية وأهميتها:

إن الإهتمام بدراسة الإجتماعات المدرسية يأتى من خلال الإهتمام بدراسة الجماعات فى الوقت الحاضر فيقول محمد الديوان[١٢]:

« إن تطور وسائل الإتصال وتزعزع العادات التقليدية للسلطة الإدارية، تحث على التفتيش عن توازن جديد وقواعد جديدة للتكامل النفسى والإجتماعى عند الجماعة، وبالتالى إعادة النظر فى إدارة الجماعات (الإجتماعات المدرسية) والعلاقات الجماعية فيها »

وللجماعة عناصر لابد من توفرها لكى يصدق عليها مصطلح الجماعة ومنها ١ – عنصر البنية وهى مجموعة من المستويات التى يتوزع عليها الأفراد المنتمون إليها ( مدير المدرسة ، المعلمون ، منسقو المواد ... الخ ) ؛ ٢– عنصر التماسك ؛ ٣– التفاعل والتواصل: ففى إطار التواصل يتحقق التفاعل (تقارب اللغة العقلية ما بين المجتمعين وإثراء النقاش فى الإجتماعات)؛ ٤ – البواعث والأهداف (وتتضمن جدول الأعمال)؛ ٥– القيادة؛ وهو الأسلوب الذى تدار به الإجتماعات.

## أولاً: المدير الفعال وسلوكه فى الاجتماعات المدرسية:

كثير من الباحثين يؤكدون على أن المدير الفعال فى المدرسة يتميز بالخصائص التالية: ١ – تأكيد تطور أهداف المدرسة ونموها؛ ٢ – تنسيق برامج

المدرسة، النظام، التقويم والنمو المهنى للهيئة التعليمية والنشاطات الأخرى بالمدرسة، ٣ - إستخدام مهارة العلاقات الإنسانية لتحقيق نجاح الهيئة التعليمية مهنياً وأخلاقياً؛ ٤ - التأثير فى التدريس وإتخاذ القرارات بالمدرسة[١٣].

وفى دراسة هاوس House[١٤] بعنوان «حل مشكلات الطلاب بواسطة فريق التدخل المساعد: مدخل لمدير المدرسة». حيث هدفت الدراسة إلى وصف أحد طرق التنظيم الجديد والذى يعرف بـ «فريق التدخل المساعد Intervention Assistance Team والذى يتكون من مجموعة من المدرسين والتربويين المتخصصين ومدير المدرسة يجتمعون فى المبنى المدرسى ويوصون بحلول معينة للمشكلات التدريسية الخاصة بالطلاب. ويزودون بالخطوط الرئيسية للإجتماع مع البرمجة الزمنية لهذا الإجتماع. وخلال هذا الإجتماع يقومون بالنشاطات التالية: (١) تحديد الطرق التى تساعد المدرسة للوصول إلى معايير المساءلة؛ (٢) تحديد وقت التدخل لمساعدة الطلاب فى مشاكلهم التحصيلية؛ (٣) التوصل إلى متطلبات الطلاب المعاقين، (٤) تدعيم مبدأ تكافؤ الفرص لتطوير النمو المهنى للمعلمين ومديرى المدارس؛ (٥) المشاركة فى إتخاذ القرارات؛ (٦) تعزيز دور المدير كمعلم ومنظم للعملية التدريسية. ثم يقدمون تقريراً لمدير المدرسة حول ما تم فى ضوءه.

وفى دراسة برادى (Brady, 1984, p. 17)[١٥] بعنوان «سلوك مدير المدرسة وإتخاذ القرار فى المناهج: العلاقة ما بين مناخ المنظمة وطرق إتخاذ القرار فى المناهج». والتى هدفت إلى دراسة العلاقة ما بين مناخ المنظمة وطرق إتخاذ القرار فى المناهج الدراسية وتطويرها. فقد إستخدم الباحث إستبيانين، الأول لقياس المناخ المدرسى «مناخ المنظمة» والثانى لقياس طرق اتخاذ القرار فى المناهج الدراسية وكيفية تطويرها على عينة بلغ حجمها ٢٧٧ مدير ومديرة من المدارس الابتدائية الأسترالية. وإستخدم النسب المئوية والمتوسطات الحسابية وكذلك معاملات الإرتباط لتحليل إستجابات العينة لمحتويات الإستبيانين. وكانت من أهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة ما يلى: بأن هناك علاقة دالة

إحصائياً ما بين مناخ المنظمة من حيث معامل دعم مدير المدرسة لتطوير المناخ المدرسى وإتخاذ القرار بشأن تنمية المناهج الدراسية. بالإضافة لذلك فإن هناك علاقة غير دالة إحصائياً وضعيفة بالنسبة لمشاركة المعلمين فى هذين المحورين. وأوصت الدراسة بضرورة مشاركة الإدارات التربوية خارج المدارس لمساعدة مدير المدرسة والمدرسين وتبنى وجهات نظرهم فى إتخاذ القرارات وذلك من خلال دعم الإجتماعات بينهم وبين الهيئة التعليمية فى المدارس الإبتدائية.

## ثانياً: دور المعلم فى الإجتماعات المدرسية:

إن للمعلم دوره ومكانته فى المدرسة أيضاً، فهو ميسر للتعلم، وهو كذلك مدير للفصل وللعملية التعليمية وقائد للأنشطة التربوية التى يشرف عليها، وهو ضابط إتصال بالأجهزة البيئية المختلفة. إن هذا كله يعنى أن للمعلم أدواراً عديدة فى مدرسته. فهو مسؤول عن الفصل الذى يدرس له، وهو مسئول عن مادة دراسية، مسئول عن الأنشطة خارج الصف، وهو عضو فى المجالس المدرسية (الإجتماعات المدرسية) إلى آخر المسؤوليات والوظائف الموكلة إليه، مما يجعل له أدواراً متعددة ترتبط بهذه المسئوليات والوظائف[١٦]. ومن أهم الفعاليات التى يمكن أن يشترك فيها المعلمين هى الإجتماعات المدرسية التى تعقد لمناقشة المشكلات الخاصة بالمدرسة مثل: برنامج المدرسة، والأهداف والغايات التى تتوخاها، ومناقشة الطرق التى يربون التلاميذ بها. وكيف يمكن أن يفهموا تلاميذهم على نحو أفضل. وليست مساهمة المعلم فى الإجتماعات المدرسية شيئاً جديداً، وإنما كانت فى الدول المتقدمة التى لديها تاريخ طويل فى التخطيط التربوى، تشرك المعلم فى القرارات التربوية الأساسية، كما كانت مقتنعة كل الإقتناع بأن المعلمين يستطيعون أن يلعبوا دوراً مهماً فى عملية تطوير الجهاز الإدارى بالمدرسة. وتعتقد كذلك بأن المعلمين لديهم خبرة تؤهلهم للمساهمة بفعالية فى تطوير المدرسة ومكوناتها[١٧].

## ثالثا: وسائل الإتصال فى المدرسة: الإجتماعات المدرسية والنشرات الإدارية والتربوية:

من الأمور المسلم بها القول أن عقد الإجتماعات يعد سمة من سمات الإدارة المعاصرة، إذ يعتقد كثير من الاداريين أنه ليس ثمة آلية إدارية أفضل من الإجتماع، كوسيلة إتصال فعالة فى المنظمة. كما أن معظم الناس يستهلكون ما معدله ٤ ساعات أسبوعياً فى حضور الإجتماعات، أو ما يزيد عن ٩٠٠٠ ساعة على مدى الحياة[١٨]، إذ تستنزف الإجتماعات وقت الفرد، كلما ارتقى موقعه فى التنظيم، فلا غرابة فى أن تلقى إدارة الإجتماعات وتنظيمها كبير الإهتمام من الباحثين، إلا أن مثل ذلك الإهتمام يقتصر إلى حد كبير، على إدارة الإجتماعات فى مجال إدارة الأعمال والإدارة العامة، ولم يتجاوزها إلى أكثر المجالات اعتماداً على توظيف الإجتماعات فى الميدان التربوى الذى يعتمد على الإجتماعات كوسيلة من وسائل الاتصال، والتفاعل مع المدرسين، ونخص بذلك الإدارة المدرسية، فمعظم - أن لم نقل كل - المدارس تعقد ما لا يقل عن اجتماعين فى السنة الدراسية لاغراض، منها: تمرير المعلومات، وإطلاع العاملين على المستجدات، وإتاحة الفرصة للعاملين للإتصال بالقيادات الإدارية، وتنسيق المواقف، وتبادل المعلومات وتذليل الصعوبات الناجمة عن العمل[١٩].

ويقول أحمد اسماعيل حجى[٢٠] عن دور مدير المدرسة فى عملية الإتصال:

«والمدير ربما يكون مهتماً بعملية الإتصال أكثر من أية عملية أخرى، فهو فى إطار تدريب العاملين وتوجيههم وحفزهم وتنمية معارفهم ينبغى أن يتصل بهم. وهو يقوم بإرسال رسالة خلال وسيط (الإجتماعات المدرسية) لتصل إلى المتلقى الذى قد يكون شخصاً آخر أو جماعة داخل المدرسة (المدرسين) وخارجها ويتلقى إستجاباتهم عليها... وينبغى أن يكون مدير المدرسة واعياً بأهداف عملية الإتصال كما تتمثل فى الهدف النهائى وهو تحسين العملية التعليمية».

وتعتبر الإجتماعات المدرسية والنشرات الإدارية والتربوية إحدى أبرز وسيلتين من وسائل الإتصال التى يستعملها مدير المدرسة، ليكتشف من خلالها إستمرارية العمل فى بعض الموضوعات المطروقة ومدى متابعة المدير لبعض المشروعات والأهداف المرسومة. إن تنفيذ العمل المدرسى مناط بجميع العاملين الذين يحتاجون ويطمحون لتغذيتهم بكافة المعلومات والقوانين والإجراءات والمكاشفات التى تسهل عملهم. أن تكون هذه الوسائل الإتصالية تبادلية تسير فى مسارات متداخلة، وتحمل موضوعات وأهداف متشابكة من إصدار أو توجية أو طرح مشكلة وعرض لمعلومات متوفرة عنها أو إستفسار عن معلومات ناقصة أو طلب إقتراحات وتبادل أفكار أو عرض تجارب ريادية من أجل تحقيق سير العمل الدراسى. خاصة وأن الإجتماعات المدرسية والنشرات التربوية والإدارية يمكن أن تترك فرصة للمعنيين بأن يفكروا فى موضوعاتها بصورة فردية، ويتناقشوا فيها بصورة جماعية وفى جو أكثر ألفة، كما يمكن أن يراجع الفرد معلوماته فيها ويقوّمها قبل إرسالها لغيره. وعلى صعيد الموضوعات الواردة فى الإجتماعات المدرسية والنشرات الإدارية يركز معظم أعمالها على الجوانب الإدارية التقليدية المتمثلة فى المحافظة على النظام، والتى تؤمن سير الدراسة، وحصر الغياب والحضور، والتذكير بطلب إعداد أسئلة الإمتحانات، والدعوة إلى عقد اجتماع أو طلب كراسات إعداد الدروس دون أن يبرز الإهتمام الكافى بالجوانب الفنية كتطوير كفايات المعلمين، وتحسين العملية التعليمية، وعرض الإتجاهات الحديثة فى التدريس والدعوة إلى تناول خبرات وتجارب المدرسين... الخ. وتبرز الأنشطة والحفلات المدرسية لتطغى على جوانب أساسية أخرى كأهداف إعلامية لا تخدم حاجات الطلبة ومتطلبات نموهم من جهة، بينما تصرف الهيئة العاملة بالمدرسة عن بعض أدوارها الأساسية[٢١]. وتتم عملية الإتصال بتفضيل مدير المدرسة الإتصال اللفظى بدلاً من الإتصال الكتابى حيث أن هناك وسائل متعددة منها: الإجتماعات المدرسية، المكالمات التليفونية، المرور بين الصفوف الدراسية،

المبادلات اللفظية وسير العمل. ويلاحظ من الدراسات السابقة بأن بعض المديرين في المدارس الأجنبية يكون الاتصال اللفظى لديهم أقل من الاتصال اللالفظى أى الكتابى عن طريق النشرات اليومية والمذكرات والجرائد ونشرات الوزارة، والملاحظات[٢٢]. والخلاصة أن الإجتماعات المدرسية والنشرات التربوية يمكن أن تكونا وسيلتا اتصال ذات فعالية لتربط أسرة المدرسة ببعضها وتربط المدرسة بالمحيط الخارجى وتنقل خبرات المدرسة للمدارس الأخرى وللمسؤلين إذا أحسن التخطيط لها وتنفيذها[٢٣].

## رابعاً: مفهوم الإجتماعات:

إن الاجتماعات فى رأى الباحثين هى تفاعل المجموعة فى ضوء هدف واضح ومعلومات[٢٤]. وفى رأى آخرين هى أفضل الوسائل لإشراك الجماعة فى مجريات الأمور أو أفضل وسائل الإتصال لحل المشكلات بمختلف أنواعها فى المنظمة ما بين الأفراد وبين الوحدات المختلفة[٢٥]. ولقد تعددت الآراء حول مفهوم الإجتماعات وإدارتها، بحيث لا يمكن لنا الإتيان على ذكرها وحصرها كاملة، وانما سنكتفى بعرض بعضها، نراه كافياً لأغراض الدراسة الحالية. بداية نقول: أنه لابد من التسليم بالحقيقة القائلة: [«إن الإجتماعات ما هى إلا وسيلة من وسائل الإتصال الفعالة التى تؤدى – متى ما جرى توظيفها على نحو إيجابى – إلى تقريب المسافة الفيزيائية والسيكولوجية بين العاملين فى المؤسسة»، مما يعنى بالضرورة الوصول إلى نوعية أفضل من القرارات، إذ أن القرارات المهمة يتم التوصل اليها فى الإجتماعات]*[٢٦]. وأن طبيعة الإجتماع ومدى ما يسمح فيه من مشاركة وتفاعل عن طريق تبادل الآراء والمقترحات، تجعله وسيلة أكثر ديمقراطية من غيرها، فى عملية صنع القرارات واتخاذها، وبخاصة عند الأخذ باقتراحات وأفكار العاملين (المدرسين) التى لها صلة بعملهم ما كان ذلك مناسباً مع الأخذ بعين الإعتبار أنه ليس بالضرورة أن أى قرار يتخذه المجتمعون سيلقى القبول التام من كل فرد فيها .

## خامساً: أنواع الإجتماعات وتصنيفها:

وتختلف المشاركة فى الإجتماعات بإختلاف الأهداف المرجوة منها، فهناك إجتماعات غرضها تزويد المجتمعين بالمعلومات أو الإستماع إلى التقارير من المختصين، وهناك إجتماعات غرضها التوجيه وإعطاء التعليمات، أو التعريف والتخطيط، أو التوضيح والشرح، وهناك إجتماعات غرضها الحصول على المعلومات والنصائح من ذوى الإختصاص، وأخرى لحل المشكلات وإتخاذ القرارات[٢٧].

كما أنه من الممكن تصنيف الإجتماعات فى سياق زمنى، بناء على وقت حدوثها، فهناك إجتماعات يومية أو أسبوعية أو شهرية أو سنوية. ومن أكثر تصنيفات الإجتماعات شهرة تصنيف بورمان وبورمان (Borman and Borman, 1972)[٢٨] إذ صنفا أنواع الاجتماعات كما يلى:

١ – إجتماع شكلى: غرضه تحقيق التناغم، وتأكيد نفوذ رموز السلطة.

٢ – إجتماع توضيحى: غرضه توضيح من يعمل؟ وماذا يعمل؟ ومتى؟ وأين؟

٣ – إجتماع تعليمى: غرضه إعطاء التعليمات للمشاركين.

٤ – إجتماع إستشارى: غرضه الحصول على المعلومات والنصائح من ذوى الإختصاص ليبنى عليها المسؤل قراره.

٥ – اجتماع اتخاذ القرارات: غرضه إتخاذ القرارات وتحديد وسائل تنفيذها؛ ويعد هذا النوع من أصعب أنواع الإجتماعات.

## سادساً: إدارة الاجتماعات:

[إن إدارة الإجتماعات هى نوع من الإدارة الجماعية التى تضع نصب عينها تحقيق العديد من الأمور لابد من الإلمام بها، من أهمها ضرورة تيقن رئيس الإجتماع (مدير المدرسة) من حقيقة مؤداها: أنه يتعامل مع محورين رئيسين فى إدارة الإجتماع: **أولهما موضوع الإجتماع، وثانيهما المجتمعون**، أى أن ثمة

واجبين عليه التعامل معهما بكل حرص ومسؤولية، حتى يضمن تحديد الغاية من الإجتماع]*[٢٩]. إلا أن الكثير من المظاهر السلبية التى تؤثر فى إنتاجية المدرسة يمكن إرجاعها إلى عدم فعالية عملية الإتصال وكيفية إتخاذ القرار؛ فإذا كان من أهم ابرز أهداف الإجتماعات المدرسية تحفيز نشاط العاملين فى المدرسة نحو الإنجاز الفعال، وإثارة دافعيتهم فهل يمكن أن يتم ذلك عبر إلقاء نصائح وتوجيهات ومواعظ وإرشادات مما يؤدى إلى تنمية مشاعر السخط والشعور بالإحباط لدى المشاركين. وإذا كانت إدارة الإجتماعات تتم بصورة ودية تأخذ بعين الإعتبار آراء المشاركين فيها ورغبتهم فى نجاح الإجتماع فإن ذلك يؤدى إلى توطيد العلاقة بين الرئيس والمرؤسين والمناط بهم تنفيذ العملية التعليمية وهيئته ماثلة فى نفوسهم بفعل إنعكاس مشاركتهم فى إتخاذ القرار مما يؤدى إلى تنمية العلاقات الإنسانية من ود ورضا وإحترام فى المؤسسة التعليمية (المدرسة).

## سابعا: خصائص الإجتماع الناجح:

وبغض النظر عما يدور فى الإجتماعات من موضوعات، وعن كيفية إدارتها وعملية إتخاذ القرار فيها إلا أننا نعتقد أن مدير المدرسة بحاجة إلى التعرف على فريق العمل معه فى مثل هذه المواقف من أجل خلق المزيد من التفاعل مع المعلمين، وفهم كل منهم لموقف الآخر كما يستطيع المدير من خلال الإجتماع أن يرصد أموراً يصعب عليه رصدها من خلال وسائل الإتصال الأخرى، كما أنه لابد أن تكون للمدير أهداف مبطنة وضمنية يصعب عليه أداءها في موقف فردى أو زيارة فصلية، فعلى سبيل المثال فإن المدير فى حاجة لمعرفة ورصد الإتجاهات، والعلاقات الثنائية والجماعية والتكتلات الحرجة، وكيفية التأثير فى صنع القرار، وتثمين أو تبخيس المواقف وقياس أنماط التفكير لدى المعلمين بعد حذف الدقائق الأولى التى تحتوى غالباً على ضروب المجاملة والعتاب؛ فكثرة اللقاءات قد تعطى

إنطباعاً عن العلاقات التواصلية خاصة إذا ما كانت غير وعظية وترك مجال الحديث فيها والمشاركة للجميع، كما أنها تجسد المناخ المدرسى المنفتح إذا أحسن إستغلالها إضافة للأهداف التربوية والتعليمية التى يمكن أن تؤديها ومن بينها رعاية وتربية المعلمين على القدرة على القيادة والحديث والمناقشة، وعرض الآراء والمحاجة والمدافعة وغيرها من الأهداف غير المخطط لها، فالإتصال ليس مجرد نقل معلومات ولكنه تفاعل ومشاركة لا غنى للمؤسسة التعليمية والتربوية عنها. فبالإضافة إلى توصيل المعلومات فإن الإجتماع يهدف إلى تبادل الأفكار لتحقيق الفهم المشترك وتوحيد المشاعر والإتجاهات من أجل تسيير العمل المدرسى وفهم وتحقيق أهداف المؤسسة ودراسة المشكلات التى تعيق مسيرتها وإقتراح الحلول المناسبة لها، كما تساعد هذه الإجتماعات على تكوين علاقات إنسانية خاصة إذا قامت على أساس من إحترام الآراء وتقدير المواقف وتقبل المشاعر.

وأظهرت الأبحاث أن أربعة من كل خمسة إداريين يُقوم بعضهم بعضاً على أساس سلوكهم فى الإجتماعات و٨٧٪ من الإداريين يحكمون على قيمة القيادة بالإرتكاز على طريقة إدارة الإجتماعات[٣٠]. [ويقترح «هسو» بعض مفاتيح النجاح لإدارة إجتماع فعال على النحو التالى*:

١ - تهيئة جو الإجتماع بعرض ملخص سريع لكل نقطة (جدول الاعمال)، وبذلك تساعد فى تعزيز الإنتباه وتحديد النقاش.

٢ - إدخال المعارضة فى صلب الموضوع، إذ لا سبيل لإتخاذ اسوأ القرارات الإدارية فى حال وجود واحد له ما يكفى من الشجاعة الأدبية لاعلان رفضه ومعارضته.

٣ - تولى رئاسة الإجتماع شخص غير الرئيس (معلم مثلاً)، بحيث يتمكن هذا الأخير من الحفاظ على برودة أعصابه، والنجاح فى تقويم مجريات الأمور، وهذا بدوره ما يشجع النقاش والبحث معاً.

٤ – الأخذ بأفكار المجتمعين ومقترحاتهم، وتبنيها فى عملية إتخاذ القرار، إن كانت مناسبة، وبخاصة تلك التى تؤثر فى عملهم.

٥ – عدم التردد فى طلب الأفكار والمقترحات من المشاركين فى صيغة إستفهام.

٦ – إستثمار السلوك اللفظى فى التعرف على مشاعر المشاركين تجاه الإجتماع.

٧ – دفع المتحفظين على المشاركة إلى التعليق على الموضوعات غير الحساسة (مثل محاباة المدير لبعض المدرسين)].

وأظهرت العديد من الدرسات والبحوث وجود الفهم غير الواضح لتوقعات الإدارة للواجبات التى يجب أن تقوم بها فى الإجتماعات المدرسية ومكوناتها وموضوعاتها وطريقة سير هذه الإجتماعات.

ففى دراسة سليمان[٣١] التى هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية التى يواجهها مدير المدرسة الإبتدائية فى الإجتماعات المدرسية وجد أن أهم هذه المشكلات هى قلة الإداريين وكثرة الأعمال الروتينية، كما أن هناك إهتماماً ببعض الأعمال المالية على حساب الأعمال الفنية لمتابعة النمو المهنى للمدرسين وتحصيل التلاميذ وتطوير المناهج. بالإضافة إلى التنظيم المدرسى وسير الإمتحانات. وقامت أميرة الغامدى[٣٢] بدراسة الدور الواقعى والرسمى والمثالى لمديرات المدارس الثانوية، توصلت النتائج إلى أن التجديد التربوى والتطوير المهنى وتنمية العلاقات الإنسانية لم تحظ من المديرات خلال إدارتهن للاجتماعات المدرسية بالدرجة المناسبة من الاهتمام .

وفى دراسة جانغ (Chung and Miskel)[٣٣] والتى تناولت «سلوك مدير المدرسة الإدارى بصورة مقارنة». هدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على سلوك مدير المدرسة الثانوية فى ثقافتين هما الكورية والأمريكية من حيث السلوك الإدارى فيهما. وتكونت العينة من عدد مديرين من المدارس الثانوية بكوريا

الجنوبية بناء على متغيرات ديموغرافية تناولت الجنس، سنوات الخبرة والعمر، نوع المدرسة والمستوى الاقتصادى والاجتماعى للطلاب. وأستخدم فى هذه الدراسة أسلوب المقابلة وجها لوجه بصورة سرية. حيث قام الباحثان بتوضيح الهدف من المقابلة للمديرين. قام الباحثان بجمع البيانات من خلال ملاحظة سلوك المدير مدة طوال أيام الاسبوع ولوحظ بأن نشاط المديرين تحدد فى الأعمال المكتبية، برمجة الإجتماعات المدرسية، المكالمات التليفونية، الإرشاد، العمليات التدريسية، الإنضباط المدرسى من حيث الغياب والحضور لكل من المدرسين والطلاب.. الخ. وتم تحليل البيانات من خلال تشفير بنود المقابلة التى تمت مع المديرين، وأشارت النتائج المقارنة بين الثقافتين إلى ما يلى:

**بالنسبة للأعمال المكتبية:** كان عدد الأعمال فى البيئة الكورية يساوى ٧٨٨ عمل كتابى مقارنة بعدد ٢٥٤ من الأعمال فى البيئة الأمريكية. حيث بلغت نسبة هذه الإجتماعات فى البيئتين على التوالى ١١ر٧ دقيقة و٢٢ر٢ دقيقة من المجموع الكلى للوقت خلال أيام الاسبوع الرسمية. ويلاحظ بأن مدير المدرسة فى البيئة الأمريكية يعقد إجتماعات تعادل ضعفى زمن الإجتماعات فى البيئة الكورية.

**بالنسبة للإجتماعات غير المبرمجة:** كان عدد هذه الإجتماعات فى البيئة الكورية يساوى ٥٤٢ اجتماعاً مقارنة بعدد ١٢٢١ من الإجتماعات فى البيئة الأمريكية. حيث بلغت نسبة هذه الإجتماعات فى البيئتين على التوالى ٢٦٠٢ دقيقة و١٢٢١ دقيقة من المجموع الكلى للوقت خلال أيام الاسبوع الرسمية. ويلاحظ بأن زمن إجتماعات مدير المدرسة فى البيئة الكورية يعادل ضعفى زمن الإجتماعات فى البيئة الأمريكية. ويمكن تفسير سبب قلة عدد الاجتماعات غير المبرمجة فى البيئة الكورية إلى أن المدرسين يرجعون إلى مساعد المدير بدلاً من مدير المدرسة مباشرة، والسبب الثانى يرجع إلى أن باب مدير المدرسة دائماً مغلق.

**بالنسبة لإدارة الأنشطة:** كان عدد هـذه الأنشـطة فى البيئة الكورية يساوى ٧٥ نشاطاً مقارنة بعدد ٨٢ من النشاطات فى البيئة الامريكية. ويلاحظ بأن ما يصرفه مدير المدرسة فى البيئة الأمريكية يعادل خمسة أضعاف زمن الأنشطة وإدارتها فى البيئة الكورية.

بالنسبة للمرور فى المدرسة: كان عدد مرات مرور مدير المدرسة فى البيئة الكورية يساوى ١١٠ مرات مقارنة بعدد ٨٨ من المرات فى البيئة الامريكية. حيث بلغت نسبة هذا النشاط فى البيئتين على التوالى ٥٩٦ دقيقة و١١٥٨ دقيقة من المجموع الكلى للوقت خلال أيام الاسبوع الرسمية.

بالنسبة للتدريس: كان عدد الدروس التى يقوم بها مدير المدرسة فى البيئة الأمريكية يساوى ٣ دروس فى الأسبوع أى ما يعادل ١٨ دقيقة، بينما لا يقوم مدير المدرسة فى البيئة الكورية بعملية التدريس.

**خلاصة النتائج:**

أن مدير المدرسة فى البيئة الكورية يقوم بالأنشطة الأسبوعية التالية بما يعادل ٨ر٨١٪ من الوقت الكلى خلال أيام الأسبوع الرسمية: الأعمال المكتبية، الزيارات الميدانية والإجتماعات الرسمية خارج المدرسة، الإجتماعات غير المبرمجة، الإجتماعات المبرمجة، والوقت الشخصى. مقارنة بمدير المدرسة الامريكية الذى يصرف من الوقت ما يعادل ٧ر٧٧٪ فى الخمس الأنشطة السابقة.

وفى دراسة جورتن وبيرنز (Gorton and Burns)[٣٤] والتى تناولت واقع الاجتماعات المدرسية من وجهة نظر المدرسين، إذ قاما بدراسة فى ولاية ويسكنسن الأمريكية، إستهدفت الدراسة التعرف على رأى المدرسين فى الاجتماعات المدرسية، وذلك فى إحدى عشرة منطقة تعليمية، إذ قام هذان الباحثان بتصميم إستبانة مكونة من ٢٩ بنداً، وأرسلاها إلى عينة عشوائية

نسبتها ١٠٪ من مدرسى التعليم الإبتدائى والثانوى فى تلك المناطق، وتم إعادة ٨٥٪ من الإستبانات المرسلة حيث جرى تحليل بياناتها بإستخدام النسب المئوية للتكرارات. وخلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن الاجتماعات المدرسية لم يحضر لها بكفاءة، وأن جداول هذه الاجتماعات لم تعطى المجتمعين قبل الإجتماع، وأنه ليس هناك استثماراً لآراء العاملين فى إعداد جدول الإجتماع، وأن الإجتماعات تفتقر إلى التخطيط، كما تفتقر كذلك إلى أبسط مقومات الإجتماع الفعال، وأن هناك عشوائية فى مناقشة الموضوعات، مما يحول دون الوصول إلى الهدف المنشود، وأن المشاركين فى المناقشات كانوا أقلية، وكانت أهم نتيجة لهذه الدراسة جزم المدرسين بأنهم لم يسهموا إسهاماً فعالاً أو يضيفوا شيئاً ذا بال إلى عملية صنع وإتخاذ القرارات التى ينتهى اليها الإجتماع!! (الإجتماع يسيطر عليه المدير)!. وقد إنتهت الدراسة إلى توصيات منها: ضرورة التخطيط الفعال للإجتماع، وضرورة مشاركة جميع المدرسين وتفاعلهم، من مرحلة التحضير للإجتماع حتى الوصول إلى إتخاذ القرار، وضرورة تقويم الإجتماع ونتائجه، ومتابعة تنفيذ توصياته.

وفى دراسة أحمد سعيد درباس[٣٥] عنوان «إدارة الإجتماعات المدرسية كما يراها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية فى مدينة الطائف (دراسة ميدانية)»، إستهدفت التعرف على واقع الإجتماعات المدرسية، من خلال دراسة أسلوب إدارتها، ومدى مشاركة المدرسين فيها، من وجهة نظر مديرى المدارس المتوسطة والثانوية فى مدينة الطائف. حيث قام بتصميم وتطوير إستبيان مكون من ١٣ بنداً، دارت حول عدد مرات إجتماع مدير المدرسة بالعاملين، ومدى إشراكهم فى وضع خطة الإجتماع، وتحديد أهدافه، وإختيار الوقت والمكان، والمشاركة فى إدارة الحوار والأخذ بمقترحاتهم. وتم تحليل المعلومات وفقاً للأسلوب الوصفى التحليلى، بإستخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل التكرار والنسب المئوية

ومربع كاى لحساب دلالة التكرار المحولة إلى نسب مئوية. وقد توصلت الدراسة إلى:

١ - إن عدد الإجتماعات التي تعقد في هذه المدارس قليل، مما يعني أن النمط الإداري السائد في هذه المدارس يجنح إلى الأسلوب الأتوقراطي.

٢ - أن المديرين يتيحون فرصة لا بأس بها أمام المدرسين للمشاركة في صياغة جدول الإجتماع.

٣ - أن المديرين يعيرون إهتمامهم إلى تزويد المدرسين بجدول أعمال الإجتماع لما لذلك من مردود طيب في سير أعمال الإجتماع الفعلية.

٤ - أن المديرين يبدون ميلاً ورغبة أكيدين في شأن إستشارة المدرسين معهم حول إختيار زمان الإجتماع ومكانه.

٥ - أن إدارة المديرين لدفة الحوار في أثناء الإجتماع يقلل - إلى حد كبير - من حماسة المجتمعين لإبداء وجهات نظرهم مما يجعل مشاركتهم في الإجتماع هامشية.

٦ - أفاد المديرون أن ترك دفة الحوار (المناقشة) للمختصين من المشاركين يسهم في تقريب وجهات النظر، ويوصل إلى قناعات مشتركة.

٧ - أكد المديرون أن القرارات المنبثقة عن الإجتماع هي من صنع الجميع، وليس من صنعهم!! مما يؤكد إيمانهم بمبدأ المشاركة.

٨ - أكد المديرون على أهمية إتاحة الفرصة للعاملين (المدرسين)، لإبداء وجهات نظرهم بحرية. كما قللوا من أهمية إستخدام مهارة العلاقات الشخصية في إقناع المدرسين بالقرار الذي ينوون إصداره.

٩ - أكد المديرون أهمية وجود خطة علمية لمتابعة القرارات التي تصدر عن الإجتماعات وتقويمها، كما أكدوا أهمية القرار الجماعي.

وقد إنتهت الدراسة إلى مقترحات منها: أن يقوم مديرى المدارس باختبار أوقات الإجتماع خارج نطاق ساعات العمل، وذلك بعد أخذ موافقة الجميع ومراعاة ظروفهم. وتهيئة المكان لعقد الإجتماعات بحيث تتوافر فيها الوسائل المادية الضرورية لنجاح الإجتماع. وإستخدام نموذج موحد لتخطيط الإجتماعات فى المدارس تجنباً للعشوائية والإرتجال السائد مع إستخدام دفتر مرقم لمحاضر الإجتماعات المدرسية، بالاضافة إلى ضرورة عقد دورات قصيرة لمديرى المدارس حول تخطيط الإجتماعات بفعالية وإعدادها وإدارتها بنجاح لتلافى إشكالية الإجتماعات الصورية أو الطقوسية.

وعلى الرغم من أن الإجتماعات من صميم العمل المدرسى الرسمى إلا أنه من المعروف أن الدوام المدرسى لايزيد على ست ساعات، وقد يقتنص منها مدير المدرسة ساعة أو أكثر للإجتماع مما يضطره أن يكيف الجدول المدرسى أو يعد له ليحقق فراغاً للعاملين المستهدفين، وقد تحدث بعض الإرباكات التى تتناقض مع أهداف المدرسة ولوائح المدرسة أحياناً فقد وجدت بعض الدراسات أن بعض المدارس يعقد مديروها إجتماعاً مع الهيئة التعليمية بكاملها فى أوقات الدوام المدرسى مما يعنى إما ترك الطلاب وحدهم فى المدرسة أو صرفهم منها بما يحرمهم من ساعات هى فى الأصل لتعليمهم[٣٦].

وفى دراسة اجريت من قبل الرابطة القومية الأمريكية لمديرى المدارس الثانوية فى عام ١٩٧٨ على عينة بلغت ٣٠ مديراً، تم مقابلتهم من قبل فريق البحث ومن ضمن النقاط التى سئلوا عنها كان هناك سؤال «عن كيف يخططون لقضاء وقتهم فى العمل وكيف يقضون وقتهم بالفعل وذلك خلال أسبوعين». وكانت النتيجة أن هناك مجالات وأنشطة قد خططوا لها وقتاً ما لقضائها ولكنهم قضوا وقتاً مختلفاً عند قيامهم بالعمل بالفعل:

إن الإختلاف بين الوقت المخطط والوقت المقضى فعلاً فى المهام والأنشطة كان فى معظم الحالات[٣٧] على النحو التالى:

| مجال النشاط | الوقت المخطط أسبوعيا | الوقت الذى قضى بالفعل أسبوعيا |
|---|---|---|
| * تنمية وتطوير البرامج (المناهج والقيادة التعليمية) . | الترتيب الأول | الترتيب الثالث |
| *الاجتماعات المدرسية . | الترتيب الثانى | الترتيب الرابع |
| * إدارة المدرسة (المواعيد الاسبوعية، الميزانية) . | الترتيب الثالث | الترتيب الأول |
| * النشاطات المتعلقة بالتلاميذ . | الترتيب الرابع | الترتيب السادس |
| * النمو المهنى (القراءة، ندوات ومؤتمرات وغيرها) . | الترتيب الخامس | الترتيب الثانى |
| * سلوك التلاميذ (التهذيب، الحضور، اللقاءات) . | الترتيب السادس | الترتيب الأول |

ومن الدراسات التى أكدت غلبة الجانب الإدارى على الجانب الفنى والإجتماعى لمدير المدرسة دراسة المنيع والعبدى[٣٨] بعنوان «دراسة تحليلية للعمل اليومى المدرسى لمديرى المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية فى المملكة العربية السعودية»، والتى أجريت على مديرى المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية فى المملكة العربية السعودية. وكان الهدف الرئيسى من الدراسة هو الإجابة على سؤال: «كيف يوزع المدير وقته على مجالات العمل المدرسى؟ وما يفضله من وقت؟ لكل مجال من مجالات عمله اليومى فى المدرسة التى يعمل فيها؟ من خلال إستبيان مكون من ١٥ بنداً، دارت حول جوانب عمل مدير المدرسة وواجباته اليومية. وتم تحليل المعلومات وفقاً للأسلوب الوصفى التحليلى. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الوقت يقضيه مديرو مدارس المراحل الثلاث فى الأعمال الإدارية والكتابية على حساب الأعمال الإشرافية والتوجيه والإرشاد ومتابعة شؤون المدرسين (من خلال الإجتماعات الدورية)، وذلك إعتقاداً منهم بأن الاعمال الفنية

غير ملحوظة وأن الناحية الإدارية هى الملموسة. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن ما يفضله المديرون يختلف بنسبة كبيرة عما يقومون به من عمل. وقد أوصت الدراسة مديرى المدارس بالإهتمام بالأعمال والمهام الفنية، وأخذ وجهات نظر مدرسى مراحل التعليم المختلفة فى الإعتبار عند وضع نظام ونموذج يخص الإجتماعات المدرسية.

وفى دراسة دافتى (Dufty)[٣٩] بعنوان «وجهة نظر الأعضاء فى علاقتهم ببعض ودورهم فى إتخاذ القرار». والتى هدفت إلى التعرف على وجهة نظر الأعضاء الأكاديميين وعلاقتهم ببعض ودورهم فى إتخاذ القرار فى المؤسسة الاكاديمية باستراليا. حيث قام بتصميم وتطوير إستبيان مغلق، تناول وجهة نظر الأعضاء الأكاديميين من حيث الإجتماعات وكيفية إتخاذ القرار فيها، وكيفية إستخدام التصويت، والدخول فى المناقشات، وتنفيذ رغبه رئيس الإجتماع فيه، بمقياس سباعى يتدرج ما بين (فى معظم الاحيان ) و(نادراً) على عينة بلغ حجمها ٢٥٩ من الأعضاء الأكاديميين فى مركز التقنيات بغرب أستراليا. وتم تحليل المعلومات، بإستخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل التكرار والنسب المئوية ومعاملات الإرتباط المقارنة Discriminant analysis. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأعضاء الأكاديميين يستخدمون التصويت بصورة دائمة فى معظم الأحيان فى اتخاذ القرارات وذلك بنسبة ٣٦٪، بالاضافة إلى أن نسبة حضورهم لهذه الإجتماعات تبلغ ٢٧,٧٪ من الاجتماعات المدعوون بها ومن ثم فإن من توصيات الدراسة التأكيد على أهمية حضور الإجتماعات الدورية للمؤسسة لتعزيز أهمية التصويت فى الإجتماعات الدورية.

وفى دراسة ريلى (Riley)[٤٠] بعنوان «فائدة المعلم من المشاركة فى إتخاذ القرار». حيث هدفت الدراسة إلى تقصى العلاقة ما بين ٩ أنماط من مشاركة المعلم بمداها وشدتها وإتخاذ القرار فى دائرة الإرشاد العام بايوا Iowa

الأمريكية. وأستخدم الباحث إستبيان على عينة بلغ عددها ٧٥٠ مدرساً بالدائرة تم توزيعه بواسطة البريد على العينة. وكان عدد المستجيبين للإستبيان يساوى ٥ر٧٨٪ أى ٦٣٧ معلماً ومعلمة. وتكون الإستبيان من قسمين الأول تناول: ٩ مجالات هى: مساعدة المعلم فى مجلس الدائرة، الرغبة فى عمله كعضو فى المجلس، المشاركة فى الإجتماعات المدرسية، نشاطه كعضو فى الدائرة، حضوره فى إجتماعات الدائرة، تصويته فى إنتخابات الدائرة، نشاطه فى الإجتماعات المدرسية، وتناول القسم الثانى إتخاذ القرار على ثلاث مستويات من حيث: الصف الدراسى، المبنى المدرسى، وخدمة المجتمع. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: بأن المدرسين يكون لديهم مشاركة كبيرة فى الاجتماعات بكل أشكالها: مثل؛ مجلس الإدارة، والاجتماعات المدرسية وإجتماعات مجالس الطلاب وأولياء الأمور وذلك لمشاركتهم فى إتخاذ القرارات المتعلقة بطرق التدريس وتحصيل الطلاب وتعلمهم على مستوى الصف والمبنى المدرسى. وخرجت الدراسة بتوصيات منها: التأكيد على إستمرارية مشاركة المعلمين فى الإجتماعات المتعددة والأخذ برأيهم فى هذه الإجتماعات إذا كان أحد بنودها أو فى جدول أعمالها ما يتعلق بإتخاذ القرارات بالنسبة للعملية التدريسية فى الصفوف الدراسية.

يتضح أن معظم الدراسات السابقة بينت أن مديرى المدارس يعقدون إجتماعات دورية كعرف إدارى متبع سواء مع أعضاء الإدارة بنظامها القديم أو مع أعضاء مجلس الإدارة بنظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية. وأن أغلب الدراسات والبحوث إقتصرت على موضوعات ذات صبغة عامة، مثل توصيات تتعلق بالتخطيط للإجتماعات، أو تنفيذ الإجتماعات، أو حث المشاركين على التفاعل فى تلك الاجتماعات[٤١]. بالاضافة إلى دراسات أخرى تناولت التصرفات السلوكية للمدير والمدرسين فى أثناء الإجتماع أو موقف المدرسين من الإجتماعات المدرسية[٤٢]. ولم تتطرق إلى موضوعات تبحث واقع تلك الإجتماعات،

من حيث ما يدور فيها بالفعل، ودور المدير، ومدى مشاركة المدرسين في عملية صنع القرار وإتخاذه. ويستطيع المرء أن يقول في الختام، أن معظم المؤلفين والكتاب والمتخصصين في الإجتماعات المدرسية وتخطيطها، يؤيدون فكرة الحاجة إلى مشاركة المعلمين في عمليات تخطيط الإجتماعات. كما تشير البحوث والدراسات كذلك إلى أن المعلمين الذين شاركوا في فعاليات الإجتماعات المدرسية لديهم دوافع أعلى للعمل حيث أثرت هذه الدوافع في مهنتهم كمعلمين. وتختلف الطريقة ومستوى المساهمة في الإجتماعات المدرسية من بلد إلى آخر بطبيعة الحال.

# هوامش الفصل السابع


١- على محمد عبد الوهاب، مقدمة فى الإدارة: (الرياض: معهد الإدارة العامة)، ١٤٠٢، ص١٨.

٢- عبد الرحمن بن أحمد صائغ، مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة، حولية كلية التربية (كلية التربية: جامعة قطر)، العدد ١٢، السنة ١٢، ١٩٩٥، ص. ص ٢٨٢.

٣- فهد إبراهيم الجيب،. مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة فى ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية، دراسات المجلد الثامن، الجزء ٥٦ ، (القاهرة: رابطة التربية الحديثة ، ١٩٩٣، ص٢٣٧.

٤- أحمد سعيد درباس، إدارة الاجتماعات المدرسية: كما يراها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية فى مدينة الطائف (دراسة ميدانية)، المجلة التربوية ، العدد الحادى والثلاثون، المجلد الثامن (كلية التربية: جامعة الكويت)، ربيع ١٩٩٤، ص ١٧٥.

5- Gorton, R. and Burns, J. "Faculty meetings what do teachers really think of them". Clearing House, Vol. 29, No., 1, Sep. 1985, p. 30.

6- Emery, R. "Meeting a Vital Management Tool", (Washington D. C.: Department of HEW, National Institute of Education), 1980, p. 16.

٧- جبران مسعود، رائد الطلاب، ط١١، (بيروت: دار العلم للملايين)، ١٩٩٢، ص٣١.

٨- أحمد زكى بدوى، معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط١، (القاهرة: دار الكتاب المصرى)، ١٩٨٤، ص١٢١).

٩- أحمد زكى بدوى، ١٩٨٤، مرجع سابق، ص١١٣.

١٠- جبران مسعود، ١٩٩٢، مرجع سابق، ص ص٨٤٢ - ٨٤٥ .

١١- أحمد سعيد درباس، ١٩٩٤، مرجع سابق، ص١٧٤.

١٢- محمد الديوان، دينامية الجماعة التربوية: جماعة القسم، مجلة علوم التربية العدد العاشر، السنة الخامسة (الرباط: المغرب)، ١٩٩٦، ص٥٨.

13- Johnson, N. A., and Holdaway, E. A. "Perception of Effectiveness and the Satisfaction of Principals in Elementary Schools", Journal of Educational Administration, Vol. 29, No. 1, 1991, pp. 54.

14- House, J. E. "Solving Student Problems with the IAT: A Primer for the Principal, Opinion Paper, (U.S.A.: Ohio), 1988, p. 9.

15- Brady, L. "Principal Behavior and Curriculum Decision Making: The Relationship Between organizational Climate and methods of Curriculum Decision Making, Journal of Educational Administration, Vol. XXII, No. 1, 1984, p. 17.

١٦- عبد الغنى عبود وآخرون، إدارة المدرسة الابتدائية، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية)، ١٩٩٤، ط٢، ص٢٠٠.

١٧- أحمد إسماعيل حجى. الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية)، ١٩٩٥، ص. ص ٤٢٦ - ٤٢٧.

١٨- أحمد سعيد درباس، ١٩٩٤، مرجع سابق، ص ١٧٠.

١٩- أحمد سعيد درباس، ١٩٩٤، مرجع سابق، ص ١٧٥.

٢٠- أحمد إسماعيل حجى، ١٩٩٥، مرجع سابق، ص. ص ٤٢٦ - ٤٢٧.

٢١- محمد الديوان، ١٩٩٦، مرجع سابق، ص٦٠.

22- Willis, Q. "The Work Activity of School Principals: An Observational Study", Journal of Educational Administration, Vol. 18, No. 1, 1980, p. 27.

23- Chung, K. A., and Miskel, C. G. "A Comparative Study of Principals" Administrative behaviour, Journal of Educational Administration, Vol. 27, No. 1, 1989, p. 57.

٢٤- المرجع السابق، ص ٥٢.

25- Day, D. "Make the most of Meetings", Personnel Journal, Vol. 69, No. 3, 1990, p. 34.

٢٦- المرجع السابق، ص٣٥.

٢٧- جانغ ومسكيل (١٩٨٩)، مرجع سابق، ص٥٥.

28- Jaques, J., and BOR men , M. "Agency Power Meetings", Insurance Review, Vol, 54, No. 1, Augest, 1989, pp. 43.

٢٩- Emery، ١٩٨٠، مرجع سابق، ص ٣٨.

٣٠- أحمد سعيد درباس، ١٩٩٤، مرجع سابق، ص١٧٥.

- س. هسو. لا تدر الاجتماعات.. بل إحسن إعدادها، الإدارى، المجلد ١٦، العدد ١٠، ١٩٩٠، ص٤٠.

٣١- عرفات عبد العزيز سليمان، دراسة ميدانية لبعض المتغيرات المرتبطة بالإدارة المدرسية فى المملكة العربية السعودية - (جامعة ام القرى: مركز البحوث التربوية والنفسية)، ١٤٠٤هـ، ص٢٥.

٣٢- أميرة الغامدى، مقتبس من عبد الرحمن بن أحمد صائغ، مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة حولية كلية التربية (كلية التربية: جامعة قطر)، العدد ١٢، السنة ١٢، ١٩٩٥، ص٢٨٧.

٣٣- جانغ ومسكيل (١٩٨٩)، مرجع سابق، ص٥٥.

٣٤- غورتن وبيرنز (١٩٨٥)، مرجع سابق، ص٣٠.

٣٥- أحمد سعيد درباس، ١٩٩٤، مرجع سابق، ص١٧٨.

٣٦- جانغ ومسكيل (١٩٨٩)، مرجع سابق، ص٥٦.

٣٧- كامبل وزملاءه ، أنظر للتفصيل جانغ ومسكيل (١٩٨٩) ، مرجع سابق، ص٥٤.

٣٨- محمد عبد الله المنيع، غانم سعيد العبيدى، دراسة تحليلية للعمل اليومى المدرسى لمديرى المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية فى المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية: (جامعة الملك سعود)، المجلد الرابع، ١٩٨٢، ص. ص ٥٠ - ٥٢.

39- Dufty, N. F. "Members' View on Their Staff Association and its Role in the Decision Structure", Journal of Educational Administration, Vol. XX, No. 2, 1982, pp. 203.

40- Riley, D. "Teacher Utilization of Avenues for Participatory Decision - Making, The Journal of Educational Administration, Vol. XXII, No. 1, 1991, p. 42.

٤١- غورتن وبيرنز (١٩٨٥)، مرجع سابق، ص٣٠.

٤٢- جانغ ومسكيل (١٩٨٩)، مرجع سابق، ص٥٥.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:

### أ ) الكتب:

١- أحمد اسماعيل حجى، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية)، ١٩٩٥.

٢- رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسى والتربوى، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)، ١٩٨٨.

٣- عبد الغنى عبود، أحمد حجى، محمد الصغير، أحمد غانم، السيد البهواشى، إدارة المدرسة الابتدائية، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية)، ١٩٩٤.

٤- على محمد عبد الوهاب، مقدمة فى الإدارة، (الرياض: معهد الادارة العامة)، ١٤٠٢هـ.

٥- ميخائيل أسعد، الإحصاء النفسى وقياس القدرات الإنسانية، (بيروت: دار الافاق الجديدة)، ١٩٩٠.

### ب) القواميس:

١- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط٢، (القاهرة: مجمع اللغة العربية)، ١٩٧٢.

٢- أحمد زكى بدوى، معجم مصطلحات العلوم الإدارية. ط١. (القاهرة: دار الكتاب المصرى)، ١٩٨٤.

٣- جبران مسعود، رائد الطلاب، ط١١، (بيروت: دار العلم للملايين)، ١٩٩٢.

### جـ) الدوريات:

١- أحمد سعيد درباس. إدارة الاجتماعات المدرسية: كما يراها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية فى مدينة الطائف (دراسة ميدانية). المجلة التربوية العدد الحادى والثلاثون، المجلد الثامن، (كلية التربية: جامعة الكويت)، ربيع ١٩٩٤، ص. ص ١٦٩ - ١٩٤.

٢- أميرة الغامدى. مقتبس من عبد الرحمن بن أحمد صائغ، مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة. حولية كلية التربية، العدد ١٢، السنة ١٢، (كلية التربية، جامعة قطر)، ١٩٩٥، ص ٢٨٠ - ٢٩٥.

٣- س. هسو. لا تدر الاجتماعات.. بل إحسن إعدادها. الإدارى، المجلد ١٦، العدد ١٠، ١٩٩٠، ص. ص ٣٩ - ٤٥.

٤- عبد الرحمن أحمد صائغ. مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة. حولية كلية التربية العدد ١٢، السنة ١٢، (كلية التربية، جامعة قطر)، ١٩٩٥، ص. ص ٢٧٩ - ٣٣٠.

٥- عرفات عبد العزيز سليمان. دراسة ميدانية لبعض المتغيرات المرتبطة بالإدارة المدرسية فى المملكة العربية السعودية: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى)، ١٤٠٤هـ، ص. ١ - ٢٥.

٥- فهد إبراهيم الحبيب. مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة فى ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية. دراسات تربوية، (القاهرة: رابطة التربية الحديثة)، المجلد الثامن، الجزء ٥٦، ١٩٩٣، ص. ص ٢٣٧ - ٢٤٨.

٧- محمد الديوان. دينامية الجماعة التربوية: جماعة القسم. مجلة علوم التربية، العدد العاشر، السنة الخامسة، (الرباط: المغرب)، ١٩٩٦، ص. ص ٥٣ - ٧٥.

٨- محمد عبد الله المنيع، وغانم سعيد العبيدى. دراسة تحليلية للعمل اليومى المدرسى لمديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية فى المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، المجلد الرابع، (كلية التربية: جامعة الملك سعود)، ١٩٨٢، ص. ص ٣ - ٥٢.

## ثانياً : المراجع الأجنبية:

### أ ) الكتب:

1- Emery, R. Meeting a Vital Management Tool. (Washington D. C.: Departement of HEW, National Institute of Education) 1980.

2- Good, C., and Escates, E. Methods of Research. (N. Y.: A Pleton Centuary Crafts). 1954.

### ب) الدوريات:

1- Brady, L. Principal Behavior and Curriculum Decision Making: The Relationship Between organizational Climate and methods of Curriculum Decision Making. Journal of Educational Administration Vol. XXII, No. 1. 1984. pp. 15 - 23.

2- Chung, K. A., and Miskel, C. G. A Comparative Study of Prinicipals' Administrative behaviour. Journal of Educational Administration. Vol. 27, No. 1. 1989. pp. 45 - 57.

3- Day, D. Make the most of Meetings. Personnel Journal. Vol. 69. 69, No. 3 1990. p. 34 - 39.

4- Dufty, N. F. Members' View on Their Staff Association and its Role in the Decision Structure. Journal of Educational Administration. Vol. XX, No. 2, 1982. pp. 200 - 212.

5- Gorton, R. and Burns, J. Faculty meeting what do teachers really think of them. Clearing House. Vol. 29, No. 1. Sep. 1985. pp. 30 - 32.

6- House, J. E. Solving Student Problems with the IAT: A Primer for the Principal. Opinion Paper, (U.S.A.: Ohio), 1988. pp. 1 - 17.

7- Imber, M. and Duke, D. Teacher Participation in School Decision Making: A Framework for Research. Journal of Educational Administration. Vol. XXII, No. 1. 1984. pp. 24 - 34.

8- Jaques, J., and Bourne, M. Agency Power Meetings. Insurance Review. Vol. 54, No. 1. August, 1989. pp. 43 - 45.

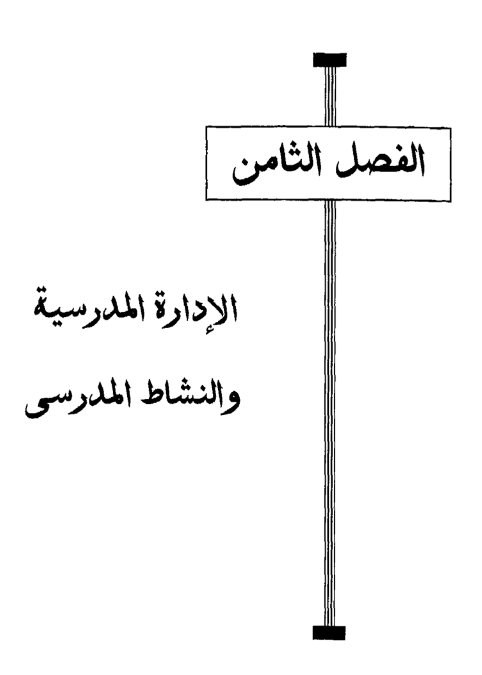
9- Johnson, N. A., and Holdaway, E. A. Perception of Effectiveness and the Satisfaction of Principals in Elementary Schools. Journal of Educational Administration. Vol. 29, No. 1. 1991. pp. 51 - 70.

10- Moorhead, R., and Nediger, W. The Impact of Values on a Principal's Daily activities. Journal of Educational Administration. Vol. 29, No. 2. 1991. pp. 5 - 24.

11- Rentoul, J. A., and Fraser, B. J. Development of a School Level Environment Questionnaire. Journal of Educational Administration. Vol. XXI, No. 1. 1983. pp. 21 - 39.

12- Riley, D. Teacher Utilization of Avenues for Participatory Decision - Making. The Journal of Educational Administration. Vol. XXII, No. 1 1991. pp. 42 - 55.

13- Willis, Q. The Work Activity of School Principals: An Observational Study. Journal of Educational Administration. Vol. 18, No. 1. 1980. pp. 27 - 45.




# الإدارة المدرسية والنشاط المدرسى

# الفصل الثامن

# الإدارة المدرسية والنشاط المدرسي

## مقدمة:

يعد النشاط المدرسى من أهم مقومات العملية التربوية التى تسهم فى تربية النشئ تربية متكاملة فى جميع مراحل الدراسة المختلفة.

ويمثل النشاط المدرسى الجانب التقدمى فى التربية المعاصرة لأنه يهتم إهتماماً كبيراً بالجوانب اليومية والحياتية للمتعلمين فى مختلف مراحل نموهم. ولقد أدخل النشاط المدرسى فى المدارس الأمريكية فى أوائل القرن الحالى. ويرجع الفضل فى إدخال أول مقرر دراسى مخصص لتنظيم النشاطات المدرسية إلى فرتويل Fretwell بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا فى عام ١٩١٧ ونشر كتاب يعالج البرنامج بطريقة منهجية منتظمة فى سنة ١٩٢٥.

## تعريف النشاط المدرسى

للنشاط المدرسى عدة تعريفات: فمثلا تعرف دائرة المعارف الأمريكية النشاط المدرسى «بأنه يتمثل فى البرامج التى تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة، والتى تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية ونشاطاتها المختلفة ذات الإرتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الإجتماعية أو البيئية أو الأندية (الجماعات والجمعيات) ذات الإهتمامات الخاصة بالنواحى العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية»[١].

كما يعرفه القاموس التربوى على «أنه يعد وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضفاء الحيوية عليه، وذلك عن طريق تعامل المتعلمين مع البيئة وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعية إلى مصادر إنسانية ومادية بهدف إكسابهم

الخبرات الأولية التى تؤدى إلى تنمية معارفهم وقيمهم وإتجاهاتهم بطريقة مباشرة»[٢].

وينظر كثير من المربين إلى النشاط المدرسى كعنصر مشارك فى العملية التربوية وهو مفهوم يشتمل على إتجاهات أخلاقية وفكرية ورياضية، فيرى مولر Muller عام ١٩٦١ إن النشاطات الطلابية فرصة لكسب التجربة من خلال التفاعل مع الجماعة والعلاقات المتبادلة، ولما للنشاطات من تواصل مستمر وتطوير للعلاقات الإجتماعية (ستروب Strop عام ١٩٦٥) وعلى ما يوفره النشاط من تفاعل اجتماعى وتطوير للمسئولية الإجتماعية (Monypenny عام ١٩٦٥) فقد ربط بين مفهوم النشاط المصاحب للمنهج وما يوفره من وسائل علمية لتنفيذ المقررات، ويرى جاردنر Gardner عام ١٩٦٥ التوقع القيادى من خلال النشاط بين المتعلمين، لأن العديد من التلاميذ قد يخفقون فى تحقيق الفرص المقدمة إليهم فى النشاط ويعدد سانفورد Sanford ١٩٦٦ النشاطات المصاحبة للبرنامج التربوى. وينظر لاندال Landal ١٩٦٦ للمنهج على أنه برنامج أكاديمى مساعد، ويؤكد على تحقيق هوية الطالب من خلال توجيه نشاطه الدراسى[٣].

وهناك تعريف آخر يقول: «يقصد بالنشاط المدرسى ذلك الجهد العقلى والبدنى الذى يبذله المتعلم فى سبيل إنجاز هدف ما»[٤].

ويعرف النشاط المدرسى بدولة الكويت بأنه: «البرامج التى تخطط لها الأجهزة التربوية وتوفر لها الإمكانات المادية والبشرية، بحيث تكون متكاملة مع البرنامج التعليمى ومتممة له»[٥].

هذا وتتعدد المصطلحات الدالة على النشاط ومنها:

| | |
|---|---|
| ١- النشاطات المنهجية. | Extra Curricular activites |
| ٢- نشاطات الفصل الإضافية. | Extra Class activites |
| ٣- نشاطات خارج الفصل. | Out Of Class activies |
| ٤- النشاطات المنهجية المصاحبة. | Co - Curricular Activites |

*** ويمكن تقسيم النشاط المدرسى عامة إلى:**

أ ) النشاط المصاحب للمقررات الدراسية.

ب) النشاط المتمم أو المكمل للمقررات الدراسية أو ما يطلق عليه النشاط الحر وتجدر الإشارة إلى أن التعليم الذى كان سائداً لسنين طويلة فى المدارس اقتصر على ما يلقيه المربون على تلاميذهم عن طريق المحاضرات والدروس بصورة مباشرة أو عن طريق الكتب والمذكرات بطريق غير مباشرة، وذلك فى خلال الفترة التى سبقت ظهور نظريات التعلم الحديثة حيث كانت النظرية السائدة هى نظرية الملكات والتى تقوم على مفهوم تكون العقل من ملكات كالذاكرة والتفكير، وأنه يمكن تدريب كل ملكة على إنفراد والمهم هو توافر المادة الدراسية المناسبة لكل منها(٦).

ومع مطلع القرن العشرين تعرضت نظريات الملكات للنقد الشديد، فقد أثبتت التجارب التى قام بها علماء النفس عن أهمية إنتقال أثر التدريب وعلى أن الفرد كائن حى ينمو من خلال الخبرة النشطة، وقد أقام جون ديوى فلسفته فى التربية على أساس هذه النظرية النفسية، وفى ذلك يقول جون ديوى عن المعرفة هى «ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة الذى يزيد فى معناها وفى القدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية»(٧).

وتؤكد حركة النشاط على أن الخبرات تتميز بالكلية وأن مواقف التعلم ينبغى أن تكون مواقف مشكلات تثير النشاط الهادف وتدعو المتعلم إلى البحث عن حل ومواصلة النشاط لهذه الغاية، وذلك هو الأساس لحركة النشاط فى التربية. ويتطلب ذلك توفير قدر كبير من الفاعلية الذاتية من جانب المتعلم باعتباره المحور الرئيسى للعملية التربوية. وتعرضت المناهج الدراسية للتطوير المستمر لتحقيق التعلم الذاتى ومناهج الخبرات المتكاملة، ومن ثم فان مفهوم التعلم عن طريق النشاط يعد من أبرز المفاهيم الحديثة فى التربية، فالنشاط المدرسى مجال

لخبرات متنوعة تؤدى إلى إحداث التغيير وتعديل فى سلوك المتعلم محققة بذلك التنمية المطلوبة فى شخصيته مما يجعله قادراً على القيام بدور فعال فى الحياة الإجتماعية.

## أهداف النشاط المدرسى

* ويمكن إيجاز الأهداف التى يسعى النشاط المدرسى إلى تحقيقها بما يلى:

١- يهدف النشاط المدرسى إلى تهيئة مواقف تربوية محببة إلى نفس المتعلم.

٢- يؤدى النشاط المدرسى وظيفة تشخيصية، إذ أنه يساعد على إتاحة الفرص لظهور مواهب المتعلمين وإبراز ميولهم، فيسهل كشف المواهب والعمل على تنميتها وتوجيهها فى الإتجاهات السليمة.

٣- يهدف النشاط المدرسى إلى تدريب المتعلمين على حب العمل وإحترام العاملين وتقدير العمل اليدوى.

٤- يهدف النشاط المدرسى إلى تدريب المتعلمين على الإنتفاع بوقت فراغهم ومواعيدهم، وفى ذلك وقاية لهم من التعرض للإنحرافات.

٥- يهدف النشاط المدرسى إلى غرس روح التعاون وتعود العمل عند المتعلمين وتنمية العلاقات الإجتماعية بينهم.

٦- يهدف النشاط المدرسى عن طريق تنظيماته وإداراته إلى تربية المتعلمين على تخطيط العمل وتنظيمه وعلى تحديد المسئولية والتدريب على القيادة.

٧- يؤدى النشاط المدرسى وظيفة علاجية لأنه يتيح الفرصة لعلاج الكثير من المشكلات النفسية التى يعانى منها بعض المتعلمين كالشعور بالخجل والإنطواء على النفس وحب العزلة.

٨- للنشاط المدرسى أهداف أخرى ترويحية تتمثل فى البرامج الفنية وألعاب التسلية وإقامة الحفلات والقيام بالرحلات وغير ذلك من أنواع النشاط الترويحى.

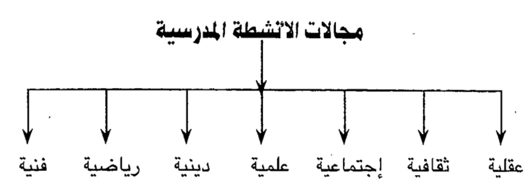
## سمات الأنشطة المدرسية:

تمثل الأنشطة المدرسية الجو الطبيعي بالنسبة للمتعلم لكى يندمج معها ويندمج فيها ويتفاعل ويكتسب الثقافة والخبرة والإتجاهات والقيم الحميدة بل ويستنبط بنفسه معلومات ونتائج عن طريق الإحتكاك المباشر بميدان البحث ونقد ما يصادفه من معلومات ومن هنا تتحدد معالم شخصيته المتميزة والعامة معا.

**وتتميز الأنشطة المدرسية بعدد من الخصائص منها:**

* أن تكون من الكثرة والتنوع بحيث تستوعب كل مايراد للمتعلم تعلمه وأن تسعفه قدراته على بلوغ أهدافه فى حياته الراهنة وأن يكون قادراً على أن يسلك طريقه فى الحياة المستقبلية وفق المتغيرات المتلاحقة.
* أن يكون مستوى النشاط مناسبا للمتعلم وفى حدود خصائصه النمائية وإستعداداته الإدراكية. فكلما كان إقبال المتعلم على ممارسة النشاط من خلال قناعاته الذهنية والنفسية. يكون حماسه أكثر، مما يوفر له عوامل المتعة والإستغراق ويجنبه الملل والأرهاق ويدفعه إلى الإستمرارية والتركيز والإجادة.
* أن يسمح النشاط للمتعلم بالعمل وبذل الجهد الذاتى خلال النشاط مما ينمى لديه الإتجاهات المرغوبة والإيجابية كما يكشف عن القدرات الخاصة والمواهب من خلال الممارسة والعمل ويشجع على التنافس مع الآخرين بل مع الذات لأجل التفوق وتأكيد الذات.
* ينبغى أن يكون المتعلم عنصراً فعالا فى إختيار أنواع النشاط المدرسى الذى يشترك فيه وكذا فى وضع خطة العمل وتنفيذها وبالتالى يكون أكثر حماساً مما يؤدى إلى تعلم أكثر إقتصاراً ودواماً فى ذهن المتعلم.
* أن تراعى الأنشطة الفروق الفردية فيتاح أمام المتعلم الفرص للقيام بالأنشطة المختلفة حسب إستعداداته وقدراته ووفقا لإحتياجاته.

* أن تتاح الفرص للمتعلم ليس فقط للتخطيط للأنشطة بل لتقويم الأنشطة التى نفذوها والسماح لهم بالمناقشة الحرة والتعبير عن آرائهم وما يجول فى أنفسهم من آراء وأفكار.
* تنوع الأنشطة المقدمة بما يشبع حاجات المتعلم العقلية والثقافية والعلمية والإجتماعية والدينية والرياضية والفنية.
* إشاعة جو خلال ممارسة الأنشطة من الحرية للتعبير عن الرأى والمشاركة وإظهار الفروق الفردية وإحترام أسلوب المناقشة وإحترام الرأى الآخر.
* إن الأنشطة المدرسية هى مصنع الإبداعات للمتعلمين فهى وسيلة كشف الطاقات الإبداعية لدى المتعلمين وتنميتها وزيادة فاعليتها.




## المجال الإجتماعى للأنشطة:

**ويتضمن العديد من الأنشطة مثل:**

- الندوات
- اللقاءات مع أولياء الأمور.
- الحفلات.
- الرحلات العلمية والترفيهية.
- جماعات النظافة المدرسية.
- الجمعية التعاونية والمقصف.
- الهلال الأحمر.
- المعسكرات.

### المجال العقلى للأنشطة:

- جماعة الشطرنج.
- جماعة الإطلاع والبحث.
- جماعة المسابقات العقلية.
- جماعة المتفوقين.
- رعاية ذوى الإحتياجات الخاصة عقليا

### المجال الفنى للأنشطة:

- جماعة الرسم.
- الحفلات الفنية (الغناء - التمثيل....).
- التفصيل والخياطة.
- الموسيقى.
- الزخرفة.
- الخطابة.
- النجارة.
- المسرح المدرسى.
- المعارض المدرسية.

### المجال الثقافى للأنشطة المدرسية:

- الإذاعة المدرسية.
- المسابقات الثقافية.
- جمعية المكتبة.
- جمعية الندوات.
- المحاضرات.

**المجال الرياضى للأنشطة:**

- تشكيل الفرق الرياضية.
- التمرينات الحرة.
- المسابقات الرياضية.
- جماعة الكشافة والمرشدات.

**المجال العلمى للأنشطة:**

- جماعات العلوم.
- نوادى العلوم.
- نوادى الكمبيوتر والحاسب الآلى.
- نوادى الزراعة والبساتين.
- نوادى تربية الدواجن والطيور.
- نوادى الأغذية والمعلبات.
- صناعة العطور والروائح ومستحضرات التجميل.

**المجال الدينى للأنشطة:**

- الجماعة الدينية.
- جماعة الزكاة.
- المحافظة على المسجد ونظافته.
- الدعوة الدينية والإرشاد.
- إحياء المناسبات الدينية.
- الكتب الدينية.
- البحوث والدراسات الدينية.
- التلاوه.

## إدارة المدرسة والأنشطة التربوية:

باعتبار التربية عملية تشكيل وإعداد أفراد إنسانيين ، فى مجتمع معين ، فى زمن معين حتى يستطيعوا أن يكتسبوا المهارات ، القيم والإتجاهات وأنماط السلوك التى تيسر لهم عملية التفاعل مع البيئة التى ينشئون فيها (محمد لبيب النجيجى : ١٩٧٦ ، ١٠ ) .

وبناء على ذلك فإن وظيفة التربية هى ممارسة الحياة وإعداد الطالب للنمو الاجتماعى ، وذلك عن طريق تعديل سلوكه ، وإكسابه الخبرات والمهارات التى تساعده على التكيف الناجح للمواقف المختلفة التى تعرض له فى الحياة العامة ، لذلك ظهرت الإتجاهات الحديثة فى التربية التى ترمى إلى ربط المدرسة بالبيئة المحيطة كما تربط البيئة بالمدرسة .

ولما كانت المناهج الدراسية لا يمكن أن تشتمل على كل الخبرات والمواقف التى يحتاج إليها التلاميذ فى الحياة ووقت الدراسة داخل الفصل لا يتسع لتدريبهم على تطبيق المواد التى يتعلمونها تطبيقًا علميًا يبرز الفروق الفردية بينهم، فلا بد من وجود وسيلة أخرى تكمل نواحى لا يمكن تحقيقها داخل الفصل (حسن مصطفى : ١٩٧٢ ، ١٤٧) .

كما أن معظم فرص تعليم الأطفال فروع المعرفة فى صفوف المدرسة الإبتدائية كعمليات يمكن أن يستثمر حيالها مهارات عملية التفكير وإكتساب المهارات فى مجال من المعرفة يستدعى خبرات جديدة تؤدى لانتقال أثر تعلم الأولى إلى بعض مجالات المعرفة الأخرى ، ولما كان لدى الطفل رغبة وحماس وتشويق للتعرف على كل ما يحيط به فإن المدرسة بمناهجها ومعلميها مسئولة عن توفير كافة الفرص ليحقق الفرد أغراضه وحاجاته كل ذلك فى إطار شامل متكامل، يستحوذ الطفل ليدفعه لإعادة بناء نموه لما تتطلبه المرحلة القادمة من أجيال مبدعة مبتكرة ، تمارس التفكير بعقولها وتبحث عن المعرفة من وسائلها ، والإتصال السريع بتقنيات إكتساب وتوظيف المهارات بحيث يجمع ويكامل بين

المفاهيم المكتسبة من فروع المعرفة فى نسيج من شبكة مفاهيمية مترابطة تؤدى لوحدة المعرفة (محمد رضا البغدادى : ١٩٩٧ ، ١٦٨) لذلك فجماعات النشاط المدرسى ضرورة تتطلبها الظروف المدرسية للقيام بوظائف اجتماعية ، فالنشاط وسيلة لبناء أبدان التلاميذ ووسيلة لتدريبهم على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة ، وإكتساب الخلق القويم ، ولتنمية الإتجاهات الديمقراطية كما أنه بالتوجيه السليم ، يمكن ربط النشاط المدرسى بالتحصيل الدراسى وبالتالى يكون النشاط المدرسى دافعًا لهذا التحصيل ، ويؤدى لتكامل المواد الدراسية تكاملاً تامًا .

وكلما تعددت ألوان النشاط فى المدرسة ، بالقدر المعقول الذى يتناسب مع ظروفها وإمكانياتها كلما تمكن الطالب من اختيار جماعة النشاط التى تشبع برامجها ميوله ، ويحقق نشاطها رغباته ، كما يحس أن له دوراً يقوم به إلى جانب زملاءه ، وأن له كيانًا بين رفاقه ، ويشعر الجميع أنهم مسئولون عن نجاح الجماعة ، وبأنهم يقومون بتخطيط برامجها وتنفيذها (حسن مصطفى : ١٩٧٢ ، ١٤٧ - ١٤٨) .

مما سبق يتضح لنا أن جماعة النشاط المدرسى تؤدى لتغيرات عند التلميذ تتحدد فى :

- التغيرات فى المجال المعرفى من خلال إضافات وتعديلات فى المعرفة ونمو فى المهارات العقلية كالقدرة على تقويم الأفكار فى ضوء المعايير المناسبة .
- التغيرات فى المجال الحركى النفسى ويتضمن تغيرات فى القراءة والكتابة والمهارات المعملية .
- التغيرات فى المجال العاطفى ويتضمن الإتجاهات وتكوين فلسفة للحياة وتحسين الصحة العقلية (لويس م. سميث ١٩٧٧ ، ١٦) .

## الأنشطة المدرسية قديمًا وحديثًا :

عندما نقارن بين نظرتنا إلى الأنشطة المدرسية قديمًا وحديثًا نجد أن هذه النظرة قد تغيرت إسمًا ومضمونًا مع تغير نظرتنا للمنهج المدرسى وتغيير مفهومه فى التربية الحديثة .

فعندما كنا ننظر للمنهج على أنه يتمثل فى مجموعة المواد الدراسية التى تدرس بالطريقة النظرية التلقينية ، كنا نطلق على ما يمارسه التلاميذ من نشاط «الأنشطة الإضافية » بمعنى أنها زائدة وملحقة بالمواد الدراسية التى تعتبر بمثابة النشاط الأساسى فى العمل المدرسى ونظرًا لأنها زائدة كانت تمارس خارج الفصل التى خصص للمنهج الدراسى ويمارس التلاميذ هذه الأنشطة بعد نهاية الوقت المخصص للدروس اليومية وتمارس لتخدم المواد الدراسية وتلغى قرب نهاية العام ليتمكن التلاميذ من التفرغ لتحصيل المواد الأساسية (فاروق عبد الحميد اللقانى : ١٩٧٦ ، ١٠٥) .

لكن هذه التسميات « مناشط مع المنهج » ، «مناشط نصف منهجية»، «مناشط داخل الفصل» ، «مناشط مصاحبة للمنهج» لم تلق قبولاً كافيًا لأنها تدل على نوع من الفصل بين البرامج الدراسية التى يتلقاها التلميذ داخل الفصل وألوان النشاط التى تتم خارجه (أحمد عاصم الطنطاوى : ١٩٩٢، ٦٠٠٥) .

ولذلك فسوف نعرض لبعض التعريفات التى وضعت للأنشطة الطلابية المدرسية كما يلى :

- تدل كلمة نشاط على إنجاز عمل أو إنتاج (إدوارد كلابياريد١٩٨٠) .
- النشاط المدرسى الحر هو : الأعمال الحرة المنظمة التى يمارسها الطالب باختيار خارج الحصص المقررة للمواد الدراسية ويوجهها القائمون على العملية التربوية ، بما يخدمها ويساعد على نمو الطالب من النواحى الفردية والاجتماعية.

- النشاط المدرسى هو : جميع ألوان الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية والعلمية التى تمارس بطريقة حرة ومنظمة للترويح أو لاكتساب مهارات خارج نطاق الدراسة الأكاديمية .
- تعرف دائرة المعارف الأمريكية النشاط المدرسى بأنه : يتمثل فى البرامج التى تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة وتتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية ونشاطاتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحى العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية (أحمد عبد الله : ١٩٨٩ ، ٨٠) .
- يعرفه القاموس التربوى بأنه وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضفاء الحيوية عليه عن طريق تعامل المتعلمين مع البيئة وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعية وإنسانية ومادية بهدف اكتسابهم الخبرات الأولية التى تؤدى لتنمية معارفهم وقيمهم وإتجاهاتهم بطريقة مباشرة (أحمد عبد الله : ١٩٨٩ ، ٨٠) .
- يعرف عبد المجيد عبد الرحيم النشاط المدرسى على أنه : جميع أنواع المجهودات التى يقوم بها التلاميذ فى المدرسة ويبذلون فيها جزءًا كبيرًا من نشاطهم وطاقاتهم .
- يعرفه فرديك روبرت على أنه : البرامج والأحداث التى لا تحمل طابعًا أكاديميًا وعلى الطالب اختيارها أو تنظيمها أو تختار من قبل التنظيمات الطلابية أو المؤسسات التعليمية وهذه البرامج تعمل على استغلال اهتمامات الطلاب ومواهبهم وقدراتهم .

كما يعرفه على أنه مجالات النشاط التى يشترك فيها التلميذ بمحض إرادته سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها .

■ يعرفه جونستون وفاونس بأنه : تلك النشاطات التى تحدث خارج اليوم الدراسى النظامى وتصدر عن الاهتمامات التلقائية للطلاب وتمارس دون جزاء فى صورة درجات أو تقدير علمى من قبل المدرسة .

■ يعرفه إسماعيل القبانى بأنه : الأعمال التى تنظمها المدرسة تنظيمًا لتلاميذها من غير حصص الدراسة كالرحلات والحفلات والألعاب الرياضية والهوايات وغير ذلك .

■ أخيراً يعرف النشاط المدرسى على أنه أنماط التفاعل المنظمة والتى تتم خارج الفصل الدراسى ويشارك فيه الطالب مشاركة فعلية وبرغبته بعيداً عن أى ضغوط تحت إشراف المدرسة من أجل تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية (أحمد عاصم : ١٩٩٢ ، ٧) .

. من خلال التعريفات السابقة نجد أن النشاط المدرسى غالبًا ما يغلب عليه الطابع الجماعى حيث تتكون الجماعة من أشخاص لا يقل عددهم عن ثلاثة يجمعهم غرض واحد لذلك لا بد أن نفرق بين نوعين من الجماعات وهما :

**جماعة الفصل :** وهى جماعة أوجدها التنظيم المدرسى وهى جماعة إجبارية ينتمى إليها الطالب دون تقرير هذا الإنتماء وتوزع الأفراد فيها حسب مجموع الدرجات أو الأعمار .

**جماعة النشاط :** وهى مجموعة من التلاميذ لهم ميل أو هدف مشترك ويشتركون معًا فى نشاط معين تكون نتيجته إشباع هذا الميل وتحقيق هدفهم بطريقة أو خطة معينة وينضم إليها التلميذ بمحض إرادته (أحمد عاصم : ١٩٩٢، ٩) .

وبذلك تتميز جماعة النشاط المدرسى عن جماعة الفصل فى عدة أمور أهمها:

أ ) **التجانس :** بين أعضاء الجمعية أساسه الميل المشترك لهواية معينة وهذا الميل قائم على أسس سيكولوچية طبيعية بينما التجانس بين تلاميذ الفصل يقوم على السن والدرجات .

ب) **وضوح الهدف** : حيث يخططون له ويسعون لتنفيذه بخطة موحدة بينما داخل الفصل قد لا يكون الهدف واضحًا بالنسبة لتلاميذ الفصل من دراسة مادة معينة .

جـ) **الحرية** : يتوفر هذا العنصر لجماعة النشاط ولا يترك للتلميذ داخل الفصل للاختيار .

د ) **التلقائية** : حيث يعمل الأعضاء ما يميلون إليه وتحقيق رغباتهم لا ما يفرض عليهم وبالتالى فالنشاط فى الجماعة لا يتطلب دافعًا خارجيًا .

هـ) **الإيجابية فى النشاط** : غالبًا يكون المدرس فى الفصل هو محور النشاط ومرسله ، أما الأعضاء فى جماعة النشاط لهم دور إيجابى فى وضع البرنامج وتنفيذه .

و ) **الترويح** : نتيجة لما سبق ذكره يغلب على الجماعة صفة الترويح فلا يملون من العمل ولا يتعبون . (أحمد عاصم : ١٩٩٢ ، ١٠) .

## أهمية النشاط المدرسى :

تعتبر الأنشطة المدرسية من المجالات الغنية بمصادر تعليم الطفل وتثقيفه وتدريبه وتساهم بشكل كبير فى زيادة الحصيلة المعرفية والكشف عن إبداعاته وصقلها وتفجيرها وتنميتها والاستفادة منها بشكل مؤثر فى حياة الأطفال الحاضرة والمستقبلية وتنظر التربية الحديثة للأنشطة المدرسية بأنها تمثل جانب من المكونات الأساسية للمنهج المدرسى ؛ لأنه يتكون من جميع الخبرات التربوية التى تهيئها المدرسة لأطفالها داخل المدرسة وخارجها . (١٩٩٢، ٨٥) .

ولما كانت المناهج الدراسية تهتم بتنمية الجانب العقلى والمعرفى للطلاب فإن الأنشطة هى المسئولة عن تنمية باقى جوانب الشخصية وبقدر تفاعل الطلاب مع ما يقدم لهم من مناهج دراسية وأنشطة بقدر ما يكتسبون من خبرات ؛ لأن المناهج الدراسية تنطلق من عقيدة المجتمع وخصائص الطلاب ونموهم لذا فهى

تنزع لغرس المواطنة الصالحة عند الطلاب ليقوموا بمسئوليات بلادهم والخدمة الاجتماعية والوظائف الحيوية فى مجتمعهم (١٩٩٠ ، ١١٦) .

لذلك لم تعد الأنشطة إضافية أو ملحقة فهى ضرورة لا بد منها لتزويد الأطفال بالخبرات فى كل ما يقومون به من نشاط فكرى أو عملى داخل الفصل أو خارجه مصبوغ بالموهبة والميل بما يناسب قدرات الأطفال الإدراكية والعقلية والنفسية والجسمية وهذه ما تسمى بالأنشطة المصاحبة للمنهج المدرسى . (١٩٩٢، ٨٥) .

ولقد اكتسبت الأنشطة المدرسية أهميتها باعتبارها المجال الخصب الذى تنمو فيه إبداعات الأطفال وتنمو بشكل سليم فهى وسيلة العلم والكتاب المدرسى فى كشف كوامن الطاقات الإبداعية وإظهارها واستغلالها بشكل يعمل على زيادة فاعليتها لحد تفجيرها فهى بذلك مصنع الإبداعات ومرعاها الخصب ومجال تنفسها (١٩٩٢ ، ٨٥) .

وهناك العديد من الخبرات تكسبها المدرسة لطلابها من خلال الأنشطة المدرسية نذكر منها ما يلى :

١ – تعلم التلاميذ روح المسئولية والثقة بالنفس والعمل اليدوى والتعاون الذى من شأنه أن يسهم فى التخطيط فيما بعد . (محمد أيوب : ١٩٩٤، ٤٦) .

فعلى الطفل أن يتعلم معايير الجماعة ويحيا فى إطارها ؛ لأن عدم مشاركة الطالب للجماعة فإنه سرعان ما ينبذ منها . (أليس وتيزمان : ١٩٦٥ ، ١٠٠) .

٢ – يعبر التلاميذ عمليًا عن ميولهم وقدراتهم ويحول دون وقوعهم فى الجنوح والانحرافات السلوكية والاجتماعية والمدرسية . (محمد أيوب : ١٩٩٤، ٤٦) .

٣ – يساعد على التنسيق بين المواقف التعليمية ومواقف الحياة . (محمد أيوب : ١٩٩٤ ، ٤٦) .

٤ – تساعد التلاميذ على الاستفادة من التعليم من خلال التدريب على البحث والاستقصاء والتذكر والتخيل والإبداع والإستنتاج . (محمد أيوب : ١٩٩٤: ٤٦)، (١٩٩٠، ١١٦) .

٥ – إكساب الطالب الأساليب الثقافية والعلمية والمهنية والإفادة من تطور المعرفة والفكر الإنسانى والمنجزات العلمية والتكنولوچية لخدمة المجتمع وتطوره . (١٩٩٠ : ١١٦) .

٦ – إكساب الطالب الاتجاهات المناسبة نحو الإنتاج والعمل الفعلى فى مؤسسات المجتمع وتقبله للمسئولية الاجتماعية (١٩٩٠ : ١١٦) .

٧ – تنمية الصفات الخلقية الفاضلة كالصبر والإخلاص فى العمل والأمانة.

٨ – الإلمام بتراث البيئة وتاريخها وتطورها وما ظهر فيها من شخصيات لها مكانتها العلمية والبطولية . (١٩٩٠ : ١١٦) .

٩ – تهيئ الفرص لمساعدة الطلاب على النمو الشامل المتكامل معتمدة على الحوار والعرض والمناقشة وإيجابية المتعلم فتزداد خبراته الاجتماعية ويكتسب ألوان من السلوك المرغوب . (١٩٩٠ : ١١٧) .

فالنشاط الذى نحن بصدده نشاط هادف يقوم على وضع الخطط وتحقيق الأهداف ، ولا يجب أن نقلل من أهمية التلميذ الصغير فى وضع الخطط والأهداف وذلك من خلال المراقبة أثناء اللعب فهو يرسم خطط وينفذها بطريقة بدائية طفولية ولكنها نواة للفكر المخطط فى المستقبل (محمد أيوب : ١٩٩٤ ، ٤٥) .

وهذه الأنشطة تشعر الأطفال بالإطمئنان وتساعدهم على التقدم وتحميهم من إعتداء غيرهم ويتدربون على النظام والطاعة ويشعرون فى المدرسة كأنهم فى بيوتهم . (عبد المجيد عبد الرحيم : ١٩٧٠ : ١٠٦) .

وهنا يدخل دور المدرس فى زرع هذه الأفكار وتنميتها عن طريق النشاط الذي يجب أن يكون له اتصال وثيق بالدراسة فى الصف الدراسى ، وتعتبر هذه النشاطات فرصة ثمينة للمدرس للتعرف على تلاميذه وطبيعتهم بعيداً عن حواجز

النظام داخل الصف المدرسى ويتعرف على نواحى القوة والضعف عند تلاميذه ويجب كذلك أن يكون النشاط متنوع الجوانب لا أن يكون قاصراً على ناحية دون أخرى (محمد أيوب : ١٩٩٤ : ٤٦) .

كما يستطيع المدرس أن ينتهز فرصة لعب التلاميذ فى الفناء المدرسى ليعودهم كيف يتعاملون مع غيرهم ويتعلمون معايير الجماعة ، وعليه أيضاً أن يجعل تلاميذه يتكيفون بطريقة صحيحة وينمى لديهم الشعور بالثقة وأن يتعلموا كيف ينظمون أنفسهم ويبث الروح الرياضية وتربية الذوق السليم (أليس ويتزمان: ١٩٦٥ ، ١٠٠) .

## أهداف النشاط خارج الفصل :

لما كان النشاط خارج الفصل ضرورة تتطلبها الظروف المدرسية للقيام بواجبات اجتماعية ، فإن هذا يعنى أن النشاط لم يوجد لمجرد الترف واللهو ولكنه وجد ليجعل من المدرسة مجتمعاً متكاملاً يدرب النشئ على حياة المجتمعات ويبث فيهم روح الجماعة ويدعم شخصياتهم بما يلاقونه من تحديات وما يقابلهم من مشاكل وما يتحملونه من مسئوليات ، ومن ثم أصبح للنشاط خارج الفصل أهداف محددة منبثقة من الأهداف العامة للتربية حيث أن النظرية التى يقوم عليها النشاط هى نفسها النظرية التى يقوم عليها البرنامج التعليمى نفسه . (أحمد عاصم : ١٩٩٢ : ١٣) .

وسوف نقتصر على الأهداف التى يحققها النشاط فى المدرسة الابتدائية حيث تركز على الأنشطة اليدوية أكثر من غيرها من الأنشطة والتى تهدف إلى:

- يهدف النشاط المدرسى لتهيئة مواقف تربوية محببة لنفس المتعلم .
- يؤدى وظيفة تشخيصية إذ يساعد على إتاحة الفرص لظهور مواهب المتعلمين وإبراز ميولهم فيسهل كشف المواهب وتنميتها وتوجيهها الإتجاهات السليمة .

- يهدف لتدريب التلاميذ على الانتفاع بوقت فراغهم فيما يفيدهم لحمايتهم من الانحرافات .
- عن طريق تنظيماته وإدارته التربوية للتلاميذ يساعد على تخطيط العمل وتنفيذه وتنظيمه وتحمل المسئولية والتدريب على القيادة .
- يؤدى النشاط وظيفة علاجية ؛ لأنه يتيح الفرص لعلاج كثير من المشكلات النفسية التى يعانى منها التلاميذ كالشعور بالخجل والإنطواء وحب العزلة . (أحمد عبد الله : ١٩٨٩ : ٨١) .
- أن يكون الطفل قادرًا على السيطرة على عواطفه والتعبير عن مشاعره ويتحرر من التبعية واللامبالاة فى تصرفاته .
- إكتشاف المشاكل التى يفرضها موقف ما والخطوات التى يستدعيها والفرص التى تقدمها لاستثمار ما حصل عليه من معارف سابقة . (نادية شبيب : ١٩٩٠ : ١٤٩) .
- تهيئة الفرص لدراسة الطلاب لبيئتهم والتعرف على مشاكلها فى حدود إمكانياتهم ومستوى تفكيرهم والإستعداد للإسهام بما يلزمها من خدمات لتنشئتهم على التكامل الاجتماعى .
- نشر الوعى الصحى وتدعيمه بين الطلاب فى المدرسة عن طريق جماعات النشاط للرعاية الصحية .
- تنمية مهارات معرفية للطلاب حتى يثير الاهتمام ويدفع إلى التساؤل مما يعد بداية التفكير العلمى والنشاط العقلى (أحمد عاصم : ١٩٩٢ : ١٣ – ١٤) .
- تنمية ميول وإتجاهات وقيم تعد موجهات للسلوك والنشاط خارج الفصل وهو فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب وتعديل الخاطئ وتهيئة الفرصة لخبرات جديدة .
- تمكين الطلاب من القراءة والكتابة والاستماع والحديث وكلها مهارات لا يمكن الاستغناء عنها طالما أنه يعيش فى جماعة ويشترك معها فى تفاعلات يومية متنوعة .

- يهدف لتنمية التربية الجمالية عند الطلاب وإرهاف حواسهم وتقدير الجمال وتذوقه .
- تنمية اتجاهات اقتصادية لدى الطلاب كالتوفير والتعاون وإحترام العمل اليدوى (أحمد عاصم : ١٩٩٢ : ١٤) .
- تنمية قدر من الاهتمامات الترويحية الطيبة لدى الطلاب (فكرى حسين ريان : ١٩٨٤ : ٧٥) .

**كما أنها تحقق أهداف على مستوى الكفايات المنهجية فى عدد من المستويات منها :**

أ ) تنظيم خطوات العمل ، اختيار المواد، التأمل ، القياس ، البدء بالمخطط.

ب) احترام المراحل المختلفة لإنجاز شىء ما ، تنظيم خطوات العمل، تقسيم المهام ضمن فريق لمعرفة خواص المواد والشروط المرتبطة بصفات المواد وبشروط استخدام الأدوات وقواعد الأمان وتحقيق إنجازات بشكل فردى وجماعى وأن يكون كل إنجاز يحقق موضوع تقييم من قبل الأطفال .

جـ) التفكير لمشروع الإنجاز بشكل فردى أو جماعى ، وتنظيم مراحل الإنجاز بمواقف تجريبية واستثمار أفكار ومعارف تم الحصول عليها فى مجالات أخرى . (نادية شبيب : ١٩٩٠ : ١٥٢) .

مما سبق يتبين لنا أن النشاط خارج الفصل له أهداف محددة ، يمكن تحقيقها على الوجه الأكمل عن طريق برامجه المتنوعة فإذا نظرنا فى الأهداف السابقة نجد أنها لا تخرج عن الأهداف العامة للتربية ، حيث أن أهداف النشاط خارج الفصل إنما هى منبثقة عن الأهداف العامة للتربية ، فإن كانت التربية تهدف إلى الاهتمام بجوانب المعرفة والمعلومات وجوانب الميول والاتجاهات وجوانب المهارات الحركية والاجتماعية وجانب التفكير السليم ، فإن النشاط خارج الفصل بدوره يسهم فى تنمية كل هذه الجوانب مجتمعة ، وذلك إذا ما أحسن تخطيطه وإدارته وتقويمه (أحمد عاصم : ١٩٩٢ : ١٥) .

## خصائص الأنشطة المدرسية :

تمثل الأنشطة المدرسية الجو الطبيعى بالنسبة للطفل لكى يندمج معها فيكتسب الثقافة والخبرة والإتجاهات والقيم الحميدة ويستنبط بنفسه معلومات ونتائج عن طريق الاحتكاك المباشر بميدان الحياة فتتولد الخبرات تدريجيًا وتتراكم ثم تتفاعل فى تكوين نشط ومؤثر ولهذا يتدرب الطفل على تحمل المسئولية وبداهة البحث وتقويم ما يصادفه من معلومات وهنا تتحدد معالم شخصيته المتميزة والعامة معًا .

**وتتميز الأنشطة المدرسية بعدد من الخصائص منها :**

- أن تكون الأنشطة من الكثرة والتنوع بحيث تستوعب كل ما يرد للطفل أن يبلغه وكل ما تسعفه قدراته على بلوغه حتى يكون ملمًا بشئون حياته الراهنة وقادرًا على أن يسلك طريقه فى الحياة المستقبلية وفق المتغيرات اللاحقة .
- أن يكون مستوى النشاط مناسب للطفل فى حدود خصائصه النمائية وإستعداداته الإدراكية المتطورة .
- كلما كان إقبال الطفل على ممارسة النشاط من خلال قناعته الذهنية والنفسية يكون حماسه أكبر مما يوفر له عوامل المتعة والإستغراق ويجنبه الملل والإرهاق ويدفعه للتركيز والإجادة .
- بذل الجهد الذاتى خلال النشاط ينمى لدى الطفل اتجاهات مرغوبة نحو الإيجابية وتصريف الطاقة الزائدة تصريفًا منظمًا هادفًا كما يكشف عن القدرات الخاصة والمواهب سعيًا وراء التنافس مع الآخرين والذات مما يؤدى للتفوق (١٩٩٢ : ٨٤) .

وتضيف حسنية محمد موسى بعض الاعتبارات التى يجب مراعاتها فى الأنشطة المدرسية لجعلها أكثر تأثيرًا وفائدة للطفل منها :

- أن يكون الطفل عنصر فعال فى اختيار أنواع النشاط المدرسى الذى يشترك فيه ووضع خطة للعمل وتنفيذها ويكون بذلك أكثر حماساً مما يؤدى لتعلم أكثر اقتصاداً ودواماً وأثبت نسبياً فى ذهن الطفل .
- مراعاة الفروق الفردية ويعمل المعلم على توزيع هذه الأنشطة على الأطفال حيث يقوم كل منهم بالنشاط الذى يناسبه ويساعده على النمو وفقاً لحاجة الطفل له .
- إتاحة الفرصة للأطفال لتقويم الأنشطة التى ينفذونها والسماح لهم بالمناقشة الحرة وإبداء الرأى والتعبير عما يجول فى نفوسهم من آراء وأفكار.
- تنوع الأنشطة المقدمة للطفل بما يشبع حاجاته العقلية والثقافية والعلمية والعملية والاجتماعية والدينية والرياضية والفنية .
- إشاعة جو من الحرية بين الأطفال فى التعبير عن إبداعاتهم وإظهار الفروق الفردية وأسلوب مناقشة الغير واحترام الرأى الآخر (١٩٩٢: ٨٤).

## وظائف الأنشطة المدرسية :

### ١ - تنمية مهارات معرفية لدى المتعلم :

فالمتعلم حينما يشترك فى مواقف تعليمية تتطلب منه نشاطاً من نوع ما نجد أنه يستغل كافة طاقاته ومهاراته المعرفية ، فقد يحتاج الموقف إلى مقارنات أو إيجاد علاقات ربط أو تكامل أو تفسير أو إستنتاج وغير ذلك مما لا يحتاج إليه فى موقف تعليمى من نوع آخر فالنشاط يثير الإهتمام ويدفع إلى التساؤل مما يعد بداية للنشاط العقلى وأسلوب جديد لتعليم الفرد كيفية التفكير (أحمد حسين اللقانى : ١٩٩٥ : ٢٥٨) .

### ٢ - تنمية ميول واتجاهات وقيم :

هذه الجوانب لا تحظى فى التعليم التقليدى بجانب كبير من الإهتمام، على

الرغم من أنها تعد موجهات لسلوك الفرد ، ومن ثم فإن الإهتمام بها وتوجيهها على نحو سليم يعد من قبيل بناء الإنسان من الداخل، والنشاط المدرسى يعتبر فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب وتعديل الخاطئ منها بل ويساعد على تهيئة خبرات جديدة تضيف إلى الرصيد المتكون للمتعلم هذه الجوانب الهامة .

**٣ - الربط بين النظرية والتطبيق :**

الكثير مما يدرسه المتعلم داخل جدران الفصل الدراسى يظل دون دلالة أو معنى حتى يثبت له صحته أو خطئه ، والسبيل لذلك أن يشاهد المتعلم ما يدل على ما قدم له من معارف ، فحينما يقال شيء عن الحركة وإنتقالها أو عن قوانين نيوتن ، فإنها لا تخرج عن اللفظية إلا حينما يجرى تجربة فى الهواء أو غيرها من النشاطات التى تقيم الصلة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية .

**٤ - تنمية مهارات الاتصال :**

فالمتعلم فى الموقف التعليمى التقليدى لا تتاح له الفرص لإنماء تلك المهارات؛ لأنه يكون فى موقف سلبى ولذلك فإن النشاط المدرسى بمختلف أشكاله يساعد المتعلم على ممارسة مهارات الاتصال والتدريب عليها، حيث سيكون فى حاجة للقراءة والكتابة والتحدث والاستمتاع ، بالإضافة للمواقف الحقيقية بين المتعلمين يتم من خلالها تعرف كيفية التعبير عن الرأى وضرورة احترام الرأى الآخر ، وكيفية حل المشكلات الشخصية والمتعلقة بالعمل ذاته بأسلوب بعيد عن العقوبة أو الإنفعال (أحمد حسين اللقانى : ١٩٩٥ : ٢٥٩) .

**٥ - تعلم التخطيط والعمل فى الفريق :**

فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون ، وهناك زيارات ومقابلات ودراسات ومقالات يقوم المشاركون بالتخطيط لها والعمل على تحقيق أهدافها التى شاركوا فى تحديدها وصياغتها على أن تعلم هذه المهارات لا يتم فقط من خلال توجيه التلاميذ إلى خطوات أو إجراءات معينة يجب القيام بها ، ولكن بجانب ذلك يجب

أن يعش المشاركون فى النشاط مواقف يلمسون فيها عائد التخطيط السليم والعمل الجماعى، على أنه ليس بالضرورة أن يكون العائد ماديًا فقد يشعرون بالسعادة والرضا حينما يحققون أهدافهم كما يريدون (أحمد حسين اللقانى : ١٩٩٥، ٢٥٩) .

## تصميم وبناء الأنشطة :

توفر الأنشطة التعليمية لكل طفل فى المدرسة الابتدائية والمعلم ميادين لمواقف تعليمية يمكن أن تؤدى لتحقيق الأهداف المصاغة . وتتضمن الأغلبية من الأنشطة على المكونات التالية (محمد رشا البغدادى ١٩٩٧ ، ١٦٩) :

١ - **مشكلة استكشافية (تمهيدية)** : تطرح مشكلة تمهيدية تتطلب من الأطفال الاستكشاف الحسى للمواد والأدوات .

٢ - **الأهداف** : صياغة الأهداف المعرفية والمهارية لتقويم أداء الأطفال ويمكن أن يضيف إليها المعلم ما يراه مناسبًا .

٣ - تقديم مجموعة من الأسئلة والصياغات تعمل على تنشيط اهتمام الأطفال وتدخل فى تكوين الخبرات المكتسبة وتعد بمثابة وحدة المستوى التى توضح المشكلة التى يتناولها .

٤ - متطلبات قائمة بالمواد والأدوات البسيطة سواء فى المدرسة أو المنزل .

٥ - **إجراءات ومحاولات** : مجموعة من مقترحات وضعت للتعرف على المواد أو لتعلم بعض الخطوات من أجل مساعدة الأطفال لبناء الاستعداد وتكوين الرغبة الاستكشافية .

٦ - **مشكلات بحثية** : تطرح كافة الأسئلة العرضية الواسعة والأخرى الضيقة المحدودة لتوجيه الأطفال للبحث والتقصى من خلال ممارسة بعض الأعمال مع بعض الملاحظات الهامشية التى تحدد مهارات عملية التفكير . ويتضمن كل نشاط تعليقات وملاحظات .

٧ - **استعدادات وخلفيات** : توجيه التعليقات والملاحظات لكيفية الحصول على المطلوب أو تجهيز المواد والأدوات المتطلبة وبعض من المعارف الضرورية .

٨ - معطيات : صياغة تجمع بين المفاهيم ذات الصلة فى معطيات عملية لبناء المفهوم العلمى الواحد .

## تخطيط النشاط المدرسى :

إذا طبقنا أساليب التخطيط السليمة على النشاط المدرسى يتضح لنا أهمية رسم خطة عامة له قبل بدء العام الدراسى . وترسم هذه الخطة العامة بتعاون جميع أفراد أسرة المدرسة فى وضعها وتقرر فى مجلس إدارتها وتشتمل الخطة على ما يلى فى نوع خاص :

**١ - تنوع ألوان النشاط بالمدرسة :**

يتطلب ذلك دراسة أنواع النشاط القائمة بالمدرسة مع دراسة إمكانية تحسينها أو إضافة أنواع أو حذف بعضها كما ندرس إمكانيات ملاعب المدرسة ومرافقها وإصلاحها وصيانتها تحت إشراف دقيق وتحديد ألوان النشاط التى يمكن أن تمارس فى ضوء هذه الإمكانيات وفى ضوء ميزانية النشاط ومصادر تمويلها . (حسن مصطفى : ١٩٧٢ ، ١٥٠) .

**٢ - تمويل النشاط المدرسى :**

تدرس ميزانية النشاط وتناقش مصادر تمويلها من نقود النشاط وإدارة رعاية الشباب ومن صندوق المجتمع المدرسى وما يمكن جمعه من اشتراكات للطلاب فى الحدود المعقولة التى تكون فى مقدورهم وتشعرهم بإسهامهم فى نشاط المدرسة . وتوزيع الميزانية على نواحى النشاط المدرسى وفق ما هو قائم من نشاط ووفق أهمية كل لون وعدد الطلاب المشاركين فيه .

**٣ - توزيع الإشراف على النشاط المدرسى :**

توزيع الإشراف والريادة لكل لون من الأنشطة على المختصين والمدرسين كل وفق استعداداته وهواياته وميوله بقدر الإمكان ، وتشتمل الخطة على مواعيد وأماكن ممارستها على نحو منسق لا يؤدى للتعارض بينها بما يتناسب مع أوقات المدرسين والطلاب وتوضع فى جدول عام يسهل على إدارة المدرسة الإشراف عليها (حسن مصطفى ١٩٧٢ ، ١٥١) .

**٤ - رسم وسائل تنفيذ برامج النشاط المدرسى :**

عند التنفيذ يراعى تعديل الخطة المرسومة عند الضرورة أما إذا اقتضى الأمر إجراء تعديل شامل فيها فيجب عرض الخطة على مجلس إدارة المدرسة أو على مجلس المجتمع المدرسى لتعديلها .

**٥ - رسم وسائل تقويم برامج النشاط المدرسى :**

وذلك أثناء تنفيذها وعقب الإنتهاء منها .

عند رسم أى خطة وتنفيذها لا بد أن يصاحبها إشراف وتقويم سليم ويمكننا أن نقوم عملية النشاط المدرسى وهل أدت لتحقيق الأهداف المنشودة وذلك بالوسائل الآتية :

أ ) الملاحظة من جانب إدارة المدرسة والمشرفين على التنفيذ والمكلفين بتقويم عمليات النشاط المدرسى وكلما زادت خبرة مدير المدرسة ومدرسيها وباقى الأخصائيين كالمشرف الرياضى والمشرف الاجتماعى ... كلما زادت قدراتهم على الملاحظة الواعية والحكم الدقيق السليم وتعتبر هذه الطريقة ذاتية فى تقويم النشاط المدرسى (حسن مصطفى ١٩٩٢، ١٥٢) .

ب) استفتاء هيئة التدريس والطلاب فى النواحى الآتية :

- مدى تحقيق النشاط المدرسى لأهدافه .
- مدى كفاية ألوان النشاط الحالية بالمدرسة .

■ ما يمكن إضافته وما يجب أن يأخذ منه ولماذا ؟
■ أى ألوان النشاط كان أكثر نجاحًا وأيهما كان فاشلاً ؟

وأى اقتراحات أخرى .

كما يجب أن يوضع استفتاء لكل نوع من النشاط على حدة للتعرف على مدى ميل التلاميذ إليه وأساليبه ومحاسنه وعيوبه وفى ضوء نتائج التقويم نستطيع أن نجعل من النشاط المدرسى عملية ديناميكية غير راكدة وأن ندفع بها دائمًا للتحسن والتطور .

## مكونات جماعات النشاط المدرسى :

**١ - الأعضاء :**

وهم الطلاب الذين ينضمون لجماعة من جماعات النشاط وإذا كان انضمام الطلاب للفصول الدراسية يتم بتوزيع من إدارة المدرسة دون أخذ رأى الطلاب فى ذلك إلا أن جماعات النشاط هى التى يتم تكوينها وانضمام الطلاب إليها بمحض إرادتهم ورغبتهم وميولهم ويكون لإدارة المدرسة توزيع بطاقة استبيان على الطلاب المستجدين لحصر رغبتهم وميولهم نحو الانضمام لجماعات النشاط فيسهل تكوين هذه الجماعات بعد تفريغ بيانات البطاقة للاستبيان بواسطة رواد النشاط المدرسى .

**٢ - رائد النشاط المدرسى :**

وهو المعلم الذى يتم إختياره بواسطة إدارة المدرسة بتولى مهام الإشراف والريادة لأحد ألوان النشاط لها وقد تختار الإدارة هؤلاء الرواد طبقًا لتخصصاتهم ورغباتهم الشخصية التى تقوم على الإستعداد والخبرة وتحمل المسئولية وأهم صفات الرائد الناجح إتقان النشاط الذى يمارسه أعضاء الجماعة وتعاونه معهم وإستعداده لتحقيق رغبات وميول الأعضاء وتقديم المساعدة والتوجيه لهم وتحمسه لأداء العمل وتشجيع الموهوبين والمبدعين وإرشادهم نحو المستويات العليا من الأداء التى تكسبهم القدرة على المبادأة بالتجديد والابتكار .

**٣ - برنامج جماعة النشاط :**

وهو الخطة التى تحدد أهداف الجماعة وأساليب تحقيقها ولكى يتحقق بنجاح البرنامج ينبغى إشتراك أعضاء الجماعة فى وضعه ليكون معبراً عن رغباتهم وميولهم كما ينبغى توزيع العمل على الأعضاء لتحديد مسئولياتهم من هذا البرنامج مع مراعاة استعدادهم وإمكانات المدرسة المالية والمكانية حتى لا يتحول البرنامج لمجرد مشروع على الورق .

**٤ - تنظيم الجماعة :**

يتم تنظيم الجماعة بتحديد مكان اجتماعها ومواعيد ذلك ويتولى هذه المهمة رائدها الذى يوضح لأعضائها أهداف الجماعة والأدوات المطلوبة من الطلبة والأدوات المتوافرة فى المدرسة كما يقوم بتشكيل مجلس الجماعة من الطلاب وهم رئيس ووكيل وسكرتير وأمين صندوق ويكون ذلك عن طريق الانتخابات .

## تشكيل الجماعات المدرسية

أول ما يقابلنا هو الروح الاجتماعية داخل الفصل الذى يعتبر مجتمعات صغيرة يتعلم فيها التلاميذ الخبرات الاجتماعية المختلفة . ففى الفصل يجلس التلميذ مع عدد كبير من الأطفال لهم ميول مختلفة ولكل منهم حقوق وواجبات ويعتبر الفصل بيئة جديدة فيأخذ فى تكوين العلاقات المختلفة مع غيره من التلاميذ ويبدأ يشعر بأنه وحده فى داخل مجتمع أكبر يؤثر فيه ويتأثر بما يسوده من نظام وجو أخلاقى ويدافع الطفل عن نفسه وعن فصله ويضحى لأجل صالح المجموعة التى ينتمى إليها .

وبخصوص الجمعيات والأنشطة المدرسية مثل الجمعيات العلمية والرحلات والمحاضرات تعتبر تكوينات اجتماعية يشعر فيها التلميذ بشىء من الارتياح والتعاون ويطيع الأوامر والأنظمة وتؤثر هذه الجمعيات بشكل عميق فى نفوس أفرادها .

أما الأسرات فتقسم المدرسة لعدة أسر كل أسرة لها اسم خاص وينضم لها

كثير من التلاميذ بصرف النظر عن الفارق فى العمر الزمنى أو الدراسى ولكل أسرة عميد من الأساتذة ورئيس مجلس إدارة من التلاميذ وتقوم الأسرة بكل أنواع النشاط خصوصًا الرياضى والاجتماعى ولها تأثير كبير فى الناحية الأخلاقية وناحية تدريب الأطفال على الحكم الذاتى . ومن التجارب التى اتبعت فى المدارس المصرية يرى كثير من المربين أن يجعلوا الفرقة الأولى من المدرسة الابتدائية وحدة مستقلة لا تنضم للأسر حتى تتشرب الروح المدرسية بينما الانضمام يعودهم تدريجيًا على الحياة داخل الأسرة والانسجام مع أفرادها .

وحينما تتكون الجماعات تكون لها روح قوية تستغل كحافز للعمل وتدفعهم للقيام بأعمال لا يمكن للفرد وحده أن يقوم بها والمدرس الناجح هو الذى يستلهم روح الجماعة ويتخذها حافزًا لا يخيب فى أداء الأعمال واكتساب الخبرات والوصول للأهداف التى يرسمها الأطفال .

فحينما يأتى الإنسان لهذا العالم يكون عبارة عن مجموعة دوافع فطرية للنشاط الذى يحقق العلاقات المختلفة البيولوچية والسيكولوچية مع البيئة وحينما يمارس الفرد الخبرات الجماعية تأخذ هذه الدوافع فى التنظيم والتوازن مكونة الأخلاق .

وتتخذ الحياة فى الجماعة طريقًا للصحة النفسية عن طريق الأمن والطمأنينة التى يصل إليها الفرد من خبراته المكتسبة من التعامل داخل الجماعة، كما تعتبر الجماعات وسطًا لإعلاء الدوافع بالسير فى طريق الغريزة النفسى للفرد ولكن الحل هو التنفيس عن هذه النزعات بإعلائها بالسير فى طريق الغريزة بشكل يقبله المجتمع أو بإبدالها أو صرفها بنشاط رياضى أو فنى أو اجتماعى مما يخفف منها ويكتسب الطفل كذلك بعض الصفات والمثل العليا الاجتماعية والأخلاقية بصورة سليمة مع مراعاة الاستقرار النفسى عند الفرد ولن يحدث إلا إذا كانت خبراته الجمعية هادئة فى وسط اجتماعى سليم ومستقر . (على محمد شلتوت . ١٩٧١ ، ١٦٥ - ١٦٩) .

## أنواع النشاط المدرسى خارج الفصل :

انطلاقًا من أهمية النشاط المدرسى ودوره فى تحقيق أهداف التربية فإنه من الضرورى أن تكون برامج النشاط متنوعة كمًا وكيفًا ، وذلك حتى نتمكن من مقابلة ميول الطلاب وحاجاتهم المتنوع ، وهذا يعنى أن نوعًا واحدًا فى المدرسة لا يكفى لمقابلة الاحتياجات المختلفة للطلاب وعندما يكون هناك تنوع فى برامج النشاط خارج الفصل يستطيع كل طالب أن يجد الفرصة لممارسة النشاط الذى يتعلم منه أكثر تأكيدًا لمبدأ تكافؤ الفرص فى التربية ، فهناك بعض الطلاب يميلون لأنواع معينة من النشاط ، بينما يميل البعض الآخر إلى لون آخر منه ، بالإضافة للتنوع فى مراعاة الفروق بين المدرسين أنفسهم المشرفين على هذا النشاط .

وبصفة عامة كلما تعددت ألوان النشاط فى المدرسة كلما تمكن الطالب من اختيار جماعة النشاط التى تشبع ميوله وتحقق نشاطاتها رغباته ، كما يحس أن له وجود بين زملائه وأن له كيانًا بين رفاقه ويشعر الجميع أنهم مسئولون عن نجاح الجماعة وأنهم يقومون بتخطيط برامجها وتنفيذها (أبو الفتوح رضوان : ١٩٧٨ ، ١٩٦ - ١٩٧) .

ويلاحظ أن مستوى نضج الطلاب عامل أساسى فى اختيار أوجه النشاط من حيث نوعها وعمقها فتلميذ المرحلة الأولى بما يتصف به من خصائص نمو معينة تختلف عن تلك التى يتصف بها تلميذ المرحلة الثانوية فلكل مرحلة يتصف تلاميذها بأذواق وميول ومستوى نضج وقدرات يجب مراعاتها عند اختيار أو تقرير نوع من النشاط خارج الفصل فى المدرسة (ماكس وينجو : ١٩٦٧ : ٢٧٢).

وسوف نذكر فيما يلى بعض أنواع الأنشطة المدرسية التى يمكن أن تتوافر فى المدرسة الابتدائية التى يتطلب حسن استغلالها لصالح التلميذ لتوسيع أفقه وتنمية مداركه وحصيلته الثقافية العلمية بما تتضمنه من إمكانيات تثقيفية :-

## ١ - الصحافة المدرسية :

تعتبر الصحافة المدرسية بصفة عامة ، وصحف الحائط بصفة خاصة وسيلة حيوية فعالة لإكساب التلاميذ عادة الإقبال على قراءة الصحف والجرائد والمجلات ووسيلة لتنمية القدرة على النقد الموضوعي والقراءة، حتى نحميهم بذلك مما قد يتعرضون له من أفكار ومبادئ هدامة ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب ، بعد أن تحول ميدان الصراع بين المجتمعات لصراع بين المبادئ والأفكار والمذاهب .

فعن طريق الصحافة يمكننا أن نفتح أمام التلاميذ نافذة يطلون على عالمهم المحلى والعالمى . ويعرفون ما يحويه من علوم ومعرفة ، ما يجرى فيه من أحداث وما ينتابه من تيارات ومتغيرات وما يسوده من اتجاهات . وليس مجرد وجود الصحافة المدرسية أن نضمن عدم حدوث هذه الآثار وتحقيق ما نرجوه من فوائد وذلك لأسباب أخرى مثل عدم جاذبية العرض أو لعدم تغيير المادة المعروضة من وقت لآخر أو صغر أحرف الكتابة مما ينفر التلاميذ من قراءتها .

وحتى تحقق الصحافة المدرسية ما ننشده من أهداف يجب أن يراعى حسن توزيع وتنسيق المادة المعروضة بما يوفر فيها عنصر الجاذبية ، وأن تكتب بخط كبير واضح ، وأن يشارك التلاميذ فى جمع المادة وعرضها حتى نكسبهم بذلك عادة القراءة والإطلاع والبحث فى جميع المصادر ، وحتى ننمى اديهم القدرة على التعبير الحر السليم .

## ٢ - الإذاعة المدرسية :

يثير العمل الإذاعى بطبيعته حماسًا كبيرًا لدى الطفل ويولد لديه الرغبة القوية فى ممارسته ، مما يجعل منه مصدرًا حيويًا لتزويد التلاميذ بمختلف الخبرات والمهارات والمعارف الثقافية المتعلقة بفن الإلقاء الإذاعى . (فاروق عبد الحميد اللقانى : ١٩٧٦ ، ١٠٨) .

كما يعود العمل الإذاعي الطفل على الجرأة ويعالج بعض الأوضاع النفسية كالخجل والانطواء (١٩٩٢، ٨٦) ويتيح العديد من الفرص لتزويد التلاميذ بمختلف أنواع المعرفة المتصلة بالعلوم والآداب والفنون ، كما أنها وسيلة لتشجيع التلاميذ على البحث وعلى جمع المادة المطلوبة للعرض بالإضافة إلى تدريبهم على التعبير وتنمية ملكة النقد الحر شريطة أن تتحقق المشاركة الإيجابية من قبل التلاميذ فى ممارسة هذا العمل فى ظل إشراف وتوجيه تربوى سليم (فاروق عبد الحميد اللقاني: ١٩٧٦ : ١٠٨) .

## ٣ - الأفلام السينمائية :

تتميز الأفلام السينمائية بقدرتها على إثارة حماس الطفل وجذب انتباهه واختيار المدرسة للأفلام بأنواعها تزود الطفل بوسائل تثقيفية مرتبطة بالمواد الدراسية أو الثقافية العامة وتزويده بالاتجاهات والقيم وأنماط السلوك الفاضلة. (١٩٩٢ ، ٨٦) .

ومن المهم أن يراعى حسن اختيار الأفلام المناسبة التى أعدت خصيصًا للأطفال ، بحيث تكون مادة الفيلم وطريقة عرضها ملائمة لخصائص نمو الطفل فى هذه المرحلة .

ولا ننكر ما للمادة السينمائية من أثر ترفيهى يجذب الطفل لمشاهدته إلا أننا يجب أن نوفق بين مطالب الطفل والمجتمع وذلك باستغلال الفيلم السينمائى لتحقيق أهداف تثقيفية علمية وتعديل السلوك الاجتماعى .

ولكى تتحقق الأهداف المرجوة منه للسلوك الاجتماعى أثناء مشاهدة التلاميذ للعروض يجب على المربين أن يكسبوا تلاميذهم العادات والآداب السلوكية الخاصة بهذا المجال والنظام عند الدخول والهدوء وحسن الإنصات أثناء العرض وتوجيه انتباههم لما يجب عليهم أن يبحثوا عنه أثناء العرض ذلك فى شكل أسئلة يطلب منهم الإجابة عنها أثناء العرض وبعده ، وأن يعقب العرض مناقشة تبلور

ما خرج منه التلاميذ من وراء مشاهدته من حقائق وأفكار ومعلومات وبذلك يحقق النشاط أهدافه المرجوة منه .

## ٤ - النشاط الموسيقى :

الموسيقى فن من الفنون الرفيعة التى يلزم تدريب الأطفال عليها فى مرحلة مبكرة من حياتهم ، حتى ننمى لديهم الحس المرهف والقدرة على التذوق الجمالى بالإضافة لتحقيق غرض التثقيف العام للطفل وتزويدهم بالمهارات والمعارف التثقيفية . (١٩٩٢ : ٨٦) .

لذلك يجب توافر الآلات الموسيقية بالمدرسة حتى تساعد على بيئة تمهد لاكتشاف ذوى المواهب والقدرات الموسيقية وتكوين الفرق والتدريب والتشجيع والرعاية على يد معلمين مزودين بالفهم العلمى لخصائص مرحلة الطفولة التى يقومن بتعليمها وتدريبها .

ويساعد هذا النوع من النشاط على تنمية روح الاعتزاز بالتراث القومى للموسيقى العربية وفرصة الاستماع لروائع الموسيقى الجيدة عربية كانت أم غير عربية وقادرة على تنمية الحصيلة اللغوية للطفل ، فالطفل يميل لحفظ وترديد الكلمات وخصوصًا إذا كانت فى قالب موسيقى يوفر للمادة اللغوية عنصر الجاذية والتشويق للطفل . (فاروق عبد الحميد اللقانى : ١٩٧٦، ١١١) .

## ٥ - النشاط المسرحى :

من خلاله تنمو الثقافة العامة للتلميذ وتزداد خبراته ومعلوماته عن الأنشطة المختلفة التى تمارس من خلال دراسته للنصوص المسرحية التى تنمى القدرة على التعبير وتزيد من الحصيلة اللغوية وتنمى ملكة التذوق الأدبى ، ويكسب التلاميذ مهارات الفن والتمثيل والإلقاء ومعرفة بفنون الرسم والمناظر والإخراج وغير ذلك (فاروق عبد الحميد اللقانى : ١٩٧٦ ، ١١١) وللمسرح المدرسى عدة صور هى :

أ ) **المسرح التعليمى :**

تقوم فكرته على محاولة استخدام المسرح كوسيلة تعليمية لتقديم المناهج الدراسية فى شكل مسرحى ويسمى « مسرحة المناهج» ويقدمها التلاميذ إما داخل الفصول أو على مسرح المدرسة وعلى الرغم من نجاح هذه الوسيلة فى ترسيخ الدروس التعليمية فى أذهان الأطفال كممثلين ومتفرجين إلا أن إمكانية تأثيره تبقى محدودة إذا لم يتم كتابته فى نص يحافظ على التوازن الدقيق بين طبيعة المادة التعليمية ومصدرها وبين خصائص ومقومات العمل المسرحى . (حسن إبراهيم : ١٩٨٩ ، ٩٣) .

ب) **المسرح التربوى :**

وهو لون من النشاط داخل المدرسة ذات طابع ثقافى واجتماعى وتربوى عام يهدف للمساهمة فى عملية التنشئة الاجتماعية وبناء نظام القيم الأخلاقية والدينية والسلوكية وإثراء معلومات الطالب العامة وغير ذلك مما يدخل فى نطاق مسئولية المدرسة فى تربية الأطفال وتعليمهم وهذا النوع يتطلب نصًا مسرحيًا معد سلفًا ومكانًا مهيئًا لتقديم العمل بما يناسب إمكانيات النص والمدرسة .

جـ) **المسرح التلقائى :**

لا يستند لنص مكتوب ولا يحتاج لمسرح أو لمشاهدين ويترك الأطفال يؤلفون ويمثلون ويخرجون بعد أن يحدد المشرف لكل منهم دوراً معينًا فى موقف أو قصة أو مشهد درامى كأن يقول لهم هيا بنا نمثل يومًا من حياة فلاح ... ثم يترك كل شيء للأطفال ويترك لهم توزيع الأدوار والتأليف والحوار وطريقة الأداء وحل مشكلات الديكور ويترك ذلك لخيالهم وما يستطيعون صنعه من المواد الخام المتاحة لهم والمهم فيه هو التدريبات وليس العرض وبذلك يعطى التلاميذ الفرصة للتعبير عن أنفسهم وإثبات ذواتهم للتكيف مع الحياة ومعرفة خبرات جديدة (حسن إبراهيم : ١٩٨٩ ، ٩٤) .

وعندما نخرج عن نطاق المدرسة إلى النشاط المدرسى فى المجتمع الكبير نجد نقصًا فى مجال العناية بمسرح الطفل مما يتطلب أن يكون بكل محافظة مسرح للأطفال ليتعلم منه . (فاروق عبد الحميد اللقانى : ١٩٧٦ ، ١١٤) .

## ٦ - الجماعات المدرسية :

الجماعات المدرسية المختلفة سواء المتعلقة بالمواد الدراسية أو الهوايات العامة، تمثل مجالاً حيويًا يتيح العديد من الفرص للكشف عن ميول التلاميذ وإشباعها وتزويدهم بالكثير من الخبرات والمعلومات التثقيفية فى نطاق هذه الجماعات وأهم ما ينبغى مراعاته هو ألا تتحدد نوعيات هذه الجماعات تحديداً روتينيًا جامداً من وجهة نظر الكبار ولكنها قد تقتصر على مقابلة احتياجات الأطفال بما يكفى لإشباع ميولهم ورغباتهم المتنوعة ، كما تتصف هذه الجماعات بالشمول حتى تناسب حاجات وميول التلاميذ مثل : الجماعات المرتبطة بالمواد الدراسية (مثل جماعة التصوير أو جماعة الإذاعة) أو جماعات الخدمة الاجتماعية كجماعة الكشافة والإسعاف الأولى (فاروق اللقانى : ١٩٧٦، ١١٥) .

## ٧ - الرحلات والزيارات :

من خلال هذا النشاط تتم عملية التشكيل الاجتماعية للطفل على أسس علمية عندما تتضمن تقديم البيئة للطفل وتعريفه بها فى أول مراحل نموه، وتعتبر الرحلات والزيارات من الوسائل الهامة لتنمية الثقافة العامة للتلميذ وإثاره ميله لقراءة ما يتصل بالأماكن المزارة فى مختلف المواد المطبوعة أو المنشورة فى المصادر المختلفة وتدفعه للتساؤل عن ما يجهله مما يحسن استغلال هذه الفرص للمشرفين على هذه الرحلات لتزويد الطفل بما يلزمه من معلومات وتوجيهه للإطلاع على المصادر المتصلة بتساؤلاته لإشباع رغبته فى المعرفة والتحصيل الثقافى وإتساع أفقه وتنمية مداركه وتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية .

وينبغى على كل معلم أن يلجأ للمجتمع المحلى للاستفادة مما به من مصادر تتصل بالمنهج المدرسى ، ويكون هدفه تزويد تلاميذه بخبرات واقعية تثرى دراسة موضوعات المنهج ، وذلك من خلال زيارة مواقع البيئة المحلية ، أو دعوة بعض الشخصيات للفصل ليتحدثوا عن خبراتهم للتلاميذ (فاروق اللقانى : ١٩٧٦، ١١٦) .

## ٨ - المعارض المدرسية :

عندما ننظر للممارسات الواقعية نجد أن المعلمين هم الذين يقومون بكل شيء ولا يتعدى دور التلاميذ المناولين والمساعدين للمعلم أثناء التنفيذ وذلك بسبب حرص المدرسة على أن تظهر الأعمال التى تعرض فى مستوى لائق يرضى كبار الزوار مهملين الأهداف التعليمية والتربوية لهذا النشاط .

ولكى تتحقق الأهداف التعليمية التربوية التثقيفية من إقامة هذه المعارض يجب أن يقوم التلاميذ بالمشاركة الإيجابية فيتم وضع ما يعرض تحت إشراف وتوجيه المعلم حتى يكتسبوا الخبرات والمعارف والمهارات العملية مما يفيدهم فى مجالات الحياة العامة حتى لو كانت هذه الأعمال فى مستوى أدنى من أعمال الكبار ولكنها ستحقق ما تسعى إليه من أغراض تربوية طبقًا للاتجاهات الحديثة ولمبدأ « التعلم عن طريق العمل » الذى نادى به المربى الأمريكى جون ديوى .

فمن خلال مشاركة التلميذ يمكن أن تقدم له وبشكل عملى حرفى الحرف المنتشرة فى مجتمعه المحلى من نجارة وحدادة وطباعة ورسم وتصوير وغير ذلك فيزداد تقديره للعمل اليدوى ويتعلم من خلال تعاونه وتفاعله مع أعضاء الجماعة ما يجب أن يسود فى مجال العمل من قيم واتجاهات إنسانية قد يصعب على المدرسة إكسابها لتلاميذها بالطرق التقليدية النظرية ؛ لأن هذا العمل يدفعه للكثير من التساؤلات والاستفسارات التى يستغلها المعلم الواعى للإجابة عليها وإشباع حاجته . وتوجيهه للقراءات المناسبة التى توفر له المزيد من الإجابات والتعمق فى كل مجال (فاروق اللقانى : ١٩٧١ ، ١١٧ - ١١٨) .

## ٩ – المسابقات الثقافية والعلمية والفنية :

تهدف هذه المسابقات لزيادة الأنشطة الإبداعية عند الطفل عن طريق بث روح التنافس الشريف ووضع الحوافز المناسبة لهذه الأعمال ورعاية الموهوبين من الأطفال وتعتبر وسائل لتقويم الأنشطة الإبداعية التى تظهر عند الأطفال. فقد تكون هذه المسابقات بين مجموعات داخل المدرسة أو بين مدرستين أو أكثر . (١٩٩٢، ٨٦) .

على الرغم من أن المنافسة قد تؤدى فى بعض الظروف لنتائج أفضل؛ لأنه يتوقع المكافأة والتشجيع إلا أن له مخاطره فكثير من التلاميذ ليس لديهم القدرة على التنافس بنجاح لذلك على المعلم أن يستغل هذه المسابقات فى طريقها الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة منها . (آمال صادق ، فؤاد أبو حطب : ١٩٩٦، ٧١٨) .

كذلك ، يجب أن تحظى التربية الإجتماعية بإهتمام زائد فى ظل تطوير التعليم ، حيث تستهدف توثيق الصلات بين الطلاب ، وتحقيق التعاون والتكامل بين المواد الدراسية المقررة والأنشطة التى يقوم بها الطلاب ، وتنمية خبرات الطلاب فى مجال التعامل والعلاقات الإجتماعية ، وصقل مواهب الطلاب والترويح عنهم ، وتوسيع مداركهم القومية والإجتماعية ، وتوعيتهم بالقضايا ذات الإهتمام السائد على المستوى القومى ، وتحفيزهم على البحث والإستكشاف ، ويتم ذلك من خلال إعداد المعسكرات الصيفية للمتفوقين والمعاقين ، وإعداد معسكرات الخدمة العامة ، وإجراء المسابقات الفرية والجماعية ، ورعاية المتفوقين ، والأخذ بأسلوب القوافل الجماعية بهدف توعية الطلاب إجتماعياً وتربوياً . كما يجب أن تحظى التربية الفنية والموسيقية والمسرحية بالإهتمام هى الأخرى ، فى ظل تطوير التعليم شكلاً ومضموناً ، حيث نركز فى هذا الجانب على إكتشاف المواهب وتدعيمها وتنميتها ، والربط بين المقررات الدراسية والنشاط الذى يمارسه الطالب ويؤديه بحرية وإبداع وإستمتاع .

كذلك فإن تشجيع أسلوب النقاش والحوار فى كافة مراحل التعليم وتعميم جمعيات المناظرات وتجربة البرلمان الصغير وأسلوب الحلقات النقاشية من شأنه أن يثرى العملية التربوية والتعليمية معًا .

إن الإهتمام بالأنشطة يرجع إلى أن المدرسة ليست مكانًا للتعليم فحسب ، ولكنها مؤسسة تربوية أيضًا ، فلقد تعايشنا طويلاً مع فكرة أن المدرسة مسئولة فقط عن تعليم أطفالنا ، وماتت الأنشطة التربوية ، ولعله قد آن الأوان لأن نعيد إليها الحياة ، فلا بد لكل مدرسة من ملعب يزاول فيه الأبناء الرياضة . ولا بد لكل مدرسة من معمل يمارس فيه أبناؤنا التجربة بأيديهم وبأنفسهم . ومن مكتبة نعودهم أن يذهبوا إليها ، وأن يفكروا ، وأن يبحثوا . وأن تكون المدرسة مؤسسة لرعاية مجالات النشاط والهوايات التى تنمى مواهبهم ، وتمكنهم من التفوق والإبداع ، فالأنشطة التربوية جزء أساسى فى تكوين الإنسان ، وحينما إفتقدنا الأنشطة التربوية ، وحينما تعايشنا مع الحفظ والتلقين ، رضينا بأن نضع بذور الفتنة فى بلدنا ، فالطفل الذى يتلقى المعلومات فقط ، دون أن يناقش أو يحلل أو يحاور ، نكون قد ساعدنا فى برمجته ، وإعداده لغسيل المخ فى أى مرحلة تالية، فالأنشطة التربوية هى الترياق ، وهى المصل المضاد للتطرف والهجرة الزمنية التى نعانى منها الآن .

### ١٠- الأنشطة الرياضية :

لا بد من الإهتمام بالأنشطة الرياضية ، باعتبارها من أهم المقومات ، وأبرز الركائز فى تدعيم قدرات الإنسان البدنية والنفسية والعقلية وتعظيمها ، وباعتبارها - أيضًا - قيمة تربوية كبيرة تنمى قيم المنافسة وقوة الإحتمال والجلد، والشجاعة والجرأة ، والمبادرة والإقتحام ، والصبر والإصرار ، والمثابرة والتعاون والعمل الجماعى ، والإنتماء والولاء ، وهذه القيم تحكم السباق العالمى الذى يتحتم علينا أن نحتل المكانة اللائقة بنا فى إطاره ، وتأهيل شبابنا

بمقوماتها وعناصره المختلفة ، فالصحة البدنية طريق للصحة العقلية والنفسية على حد سواء .

وفى سبيل دعم الرياضة المدرسية ، يجب إحداث أكبر قدر من التنسيق والتعاون والتكامل مع اللجنة الأولمبية وإتحادات النقابات الرياضية، والعمل على وضع خطة وبرنامج لتكامل الأنشطة الرياضية المدرسية بين جميع الجهات المسئولة عن الرياضة فى الوطن ، كل هذا سهل وميسور ، إذا اتجهت الجهود مجتمعة إلى ما يلى بصفة خاصة :

أ ) مشاركة الأكاديمية الرياضية باللجنة الأولمبية فى تنفيذ برامج تدريبية لمدرسى التربية الرياضية ، للإرتفاع بكفاءتهم ، وتحديث معلوماتهم والإستعانة بأساتذة وخبراء التربية الرياضية بالجامعات فى وضع برامج تدريبية .

ب) تضمين المناهج الدراسية المعلومات والمفاهيم الخاصة بالرياضة وتاريخ ونشاط الحركة الأوليمية – لنشر الفكر الرياضى والمفاهيم الرياضية فى المدارس وفى المناهج الدراسية ، ويأتى ذلك من خلال المراكز البحثية المختصة بتطوير المناهج .

جـ) وضع برامج لإكتشاف المواهب الرياضية بين طلبة المدارس، ورعايتها وصقلها، وإعدادها للمنافسة على مستوى الدولة والمستوى العالمى .

د ) البدء فى تطوير مناهج جميع كليات التربية الرياضية ، وتعديلها وإثرائها، لمواكبة المتغيرات الحديثة فى المجالات الرياضية المختلفة.

هـ) دراسة مشروع الأولمبياد القومى، وتعميم الفصول الرياضية، ومدارس الموهوبين ودعمها، والعمل على إنشاء مدرسة للموهوبين بكل محافظة .

و ) عدم جواز إلغاء الحصص الرياضية وحصص الأنشطة ، أو تحويلها إلى أى مادة دراسية أخرى وتحت أى مسمى .

ز ) تجريم إقامة أى أبنية أو إنشاءات فى فناء أى مدرسة أو ملعبها .

ح ) تزويد جميع المدارس بالأدوات والمستلزمات الرياضية التى تحقق نشاطًا رياضيًا مؤثرًا .

ط ) توفير مشروع التغذية المدرسية لطلاب المدارس ودعمه . وأحب – هنا – أن أوضح ما للتغذية المدرسية من أهمية كبرى ، فنحن فى مصر نعانى من سوء التغذية ، خصوصاً لدى أطفال المرحلة الإبتدائية ، ولدينا نسبة كبيرة من الأنيميا الناتجة عن سوء التغذية ، ومن نقص البروتين الناتج عن سوء التغذية أيضًا . وفى الحقيقة أن الآثار الضارة لسوء التغذية لا تقتصر على قلة الإستيعاب فحسب ، وإنما تهدد أيضًا إمكانياتنا المستقبلية ، لأن سوء التغذية يحدث تدميراً فى الأجهزة والخلايا الحيوية فى الجسم ، ويظل مع الطفل مدى الحياة . إن نقص وسوء التغذية يؤدى إلى إستنزاف العقول البشرية ، وهو هدر فادح للإمكانات المستقبلية للوطن ، ولذلك فنحن نعتبر التغذية المدرسية مسألة حيوية ومهمة . وكيف نتحدث عن صناعة البطل ولدينا هذه النسبة الكبيرة من الأنيميا التى يعانى منها أطفالنا فى المدارس ؟ وأتمنى اليوم الذى تعم فيه مظلة هذه التغذية كل مدارس الوطن، خصوصاً فى المرحلتين الإبتدائية والإعدادية .

ى) الإستعانة بخبراء التربية الرياضية عند تصميم الأبنية المدرسية الجديدة وتنفيذها، وأخذ رأيهم فى شكل الملاعب والصالات وتجهيزاتها، والإلتزام بكل دقة بالنسبة للإنشاءات والمبانى المدرسية الجديدة، بوجود ملاعب رياضية وأماكن مناسبة ، لمزاولة الأنشطة الرياضية فى حدود المساحات المتاحة بكل مدرسة .

## القيمة التربوية للنشاط خارج الفصل :

يعتبر النشاط خارج الفصل شأنه شأن أى جانب آخر من جوانب العملية التعليمية ليس سوى مجال لخبرات يمر بها الطلاب ، وهى خبرات منتقاة يؤدى

المرور بها إلى تحقيق أهداف التربية . ولهذا فالنشاط عنصر هام فى المدرسة الحديثة . (أبو الفتوح رضوان : ١٩٧٨ : ١٩٣) .

أما النقد الذى يوجه اليوم للنشاط فينصب معظمه على أن ممارسة النشاط من شأنه أن يؤدى بطريقة آلية للإقلال من الإهتمام ببرامج الدراسات الأكاديمية. على أن النقاد لا يقللون من شأن النشاط ولا يدعون أنه غير جدير بالإهتمام وكل ما فى الأمر أنهم يقولون أنه يقلل من فرص التلميذ فى الظفر بأكبر قسط من الدراسات الأكاديمية (بيرسى بوراب : ١٩٦٥ : ٢٧٠) .

ويمكن تلخيص الدورُ الذى يقوم به النشاط فى العملية التعليمية فى النقاط الآتية : (أحمد عاصم : ١٩٩٢ ، ١٥) .

- أنه مجال لتعبير التلاميذ عن ميولهم وإشباع حاجاتهم والكشف عنها وتنميتها وتوجيهها .
- يهيئ النشاط للطلاب مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة مما يترتب عليه سهولة إستفادة الطلاب مما يتعلمون داخل الفصل فى المجتمع الخارجى .
- يزود التلاميذ بالمهارات والخبرات الإجتماعية والخلقية كالتعاون وتحمل المسئولية ... إلخ .
- يبث النشاط روح المنافسة الطيبة بين أفراد المجتمع المدرسى التى تكفل النهوض بمعاهد العلم من جميع النواحى الرياضية والإجتماعية والثقافية.
- تشجيع بعض نواحى النشاط والتطوع للخدمات العامة والتضحية فى سبيل الجماعة ونشاط خدمة البيئة كالإسعاف ونشر الوعى الصحى ورعاية المكفوفين وخدمة المرضى .
- تنمى أنواع النشاط المدرسى فى التلاميذ القيادة ، ففى أثناء الممارسة للأنشطة تتهيئ الفرصة للفرد ليقود الآخرين فى نواحى ويتبعهم فى نواحى أخرى .

- تساعد أنواع النشاط المدرسى على إستخدام أوقات الفراغ إستخداماً حكيماً نافعاً .
- تتيح للطلاب الفرصة على ممارسة التفكير الحر بعيداً عن الضغوط .
- تساعد على تكوين القيم والتذوق ، فحشو عقول التلاميذ بالمعلومات والحقائق لا تساعدهم على إكتساب القيم التى توجه سلوكهم .
- تعتبر وسيلة للتكيف الصحيح وعامل من عوامل رفع المستوى الصحى للطلاب.
- وبصفة عامة يمكن أن تتلخص القيمة التربوية للنشاط خارج الفصل كما يوضحها : ملير وباثريك فى بيانهم عن « الوظائف العامة للنشاط المصاحب المنهج» فى العناصر الآتية : (بيرسى بوراب : ١٩٦٥ ، ٢٧٠).

**أ ) مزاياه بالنسبة للتلاميذ :**

١ – ممارسة الإهتمامات القديمة وتنمية أخرى جديدة .

٢ – تثقيف التلاميذ كى يصبحوا مواطنين صالحين عن طريق الخبرات والتجارب التى تتطلب الريادة والزمالة والتعاون والعمل المستقل .

٣ – تدعيم الروح المعنوية للمدرسة .

٤ – توفير الفرص لإشباع ميول التلاميذ على إختلاف أعمارهم إلى التجمع.

٥ – تشجيع النمو الخلقى والروحى وتقوية الصحة العقلية والبدنية .

٦ – تحقيق النمو الإجتماعى الشامل وتقوية العلاقات وتعميق الإتصالات .

٧ – توفير الفرص أمام التلاميذ كى يشبعوا قدرتهم على الخلق بطريقة أكثر فاعلية .

**ب) مزاياه بالنسبة للمنهج :**

١ – تقوية الخبرات التى يكتسبها التلاميذ في الفصل .

٢ – الكشف عن خبرات تعليمية جديدة قد يحتويها المنهج وتنشيط التعليم داخل الفصل .

٣ – تهيئة فرص جديدة للتوجيه النفسى الفردى والجماعى .

**جـ) مزاياه بالنسبة لإدارة المدرسة :**

١ – إيجاد تعاون قوى بين التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والموظفين بالمدرسة .

٢ – التقريب بين الجماعات المختلفة بالمدرسة ، وإزالة الفواصل بين أقسام النظام المدرسى الواحد .

٣ – تمكين المعلمين من تفهم القوى التى تدفع التلاميذ للأساليب التى يتبعونها في تصرفاتهم حيال المواقف الصعبة .

**د ) مزاياه بالنسبة للبيئة :**

١ – خلق علاقات أفضل بين المدرسة والبيئة .

٢ – العمل على زيادة إهتمام البيئة بالمدرسة .

مما سبق يتضح أنه ما من برنامج للنشاط مهما أعد ونفذ على أفضل وجه مستطاع ، ننتظر منه أن يؤدى لتحقيق الحد الأعلى من القيمة التربوية فى كافة المجالات السابقة الذكر وحتى لو حقق بعض التقدم بالطريق الموصل لهذه الأهداف، ففى مقدورنا القول أن النشاط المدرسى على درجة كبيرة من الأهمية كقوة تربوية (بيرسى بوراب : ١٩٦٥ ، ٢٣١) .

كما أن أهمية النشاط بالنسبة للتلميذ والبيئة والمنهج وإدارة المدرسة كبيرة ولكن هذا لا يتم بصورة كبيرة وأكثر فاعلية إلا إذا أمكن تسييره بواسطة إدارة مدرسية ذكية وواعية يشارك فيها مدير المدرسة ومدروسوها وأولياء الأمور والطلاب وبعض ذوى الفكر والرأى فى البيئة المدرسية . وبقدر ما يأخذ من عناية واهتمام يكون تأثيره فى تحقيق غايات المجتمع وأهدافه التربوية (أحمد عاصم : ١٩٩٢ ، ١٩) .

## الأسرة والأنشطة المدرسية :

نظراً للدور الذى تقوم به الأسرة فى تهيئة الطفل اجتماعيًا فإن تأثير الوالدين والأخوة وغيرهم من أعضاء الأسرة الأقربين على سلوك الطفل فى المدرسة يكون قويًا جداً . فمن والديه وأقرانه يكتسب الاتجاهات الأساسية نحو المدرسة ونحو العملية التربوية وما للأسرة من أهمية فى إقرار علاقة مثمرة بين الطالب ومدرسته . (محمد قدرى لطفى : ١٩٧١ : ٦٥) .

كما يقوم الوالدان مساعدة مباشرة فى عملية التربية بمعاونة أطفالهم فى عملهم المدرسى وتقديم المعلومات والخبرات التى تكمل ما يحصلونه منها فى المدرسة (محمد قدرى لطفى : ١٩٧١ : ٦٧) .

لذلك فإن مساهمات الآباء والأمهات لها صور ووسائل ومجالات متعددة نذكر منها : (محمد صديق : ١٩٩١ ، ١٠٨) .

- تشجيع الأبناء ودفعهم نحو الإستجابة لبرامج المدرسة ومشروعاتها لإقامة علاقات إجتماعية سوية خاصة الأبناء ذوى الحاجات الخاصة مثل الخجل والإنطواء وعدم القدرة على التعامل مع الآخرين . والأسرة فى هذه الحالة لا تساهم فى دعم النشاط المدرسى فحسب بل تعمل على تنفيذ البرامج العلاجية لتعديل سلوك الأبناء .
- مساهمة الآباء والأمهات فى تطوير برامج نشاط المدرسة من خلال الإشتراك فى الإجتماعات المدرسية التى تناقش هذه البرامج وتقرها .
- مشاركة الآباء والأمهات هيئة التدريس فى تكريم الأوائل والمتفوقين فى مشروعات الخدمة العامة والمعارض والمعسكرات .
- الكشف عن قدرات ومهارات وإستعدادات الأبناء وتوجيهها الوجهة السليمة بما يفيد الفرد والمجتمع .
- غرس حب العمل فى نفوس التلاميذ والنظرة إليه بإحترام وتقدير كما جاء فى القيم الإسلامية التى تحث على العمل اليدوى وتعتبره نوعًا من

العبادة وهذا يساعد المدرسة على ممارسة الأنشطة المختلفة وتنمية المهارات اليدوية والفنية عند التلاميذ وإكتساب المواهب والإتجاهات بما يحقق الأهداف الحقيقية لعملية التربية .

- تعويد الأبناء على القيام ببعض الأعمال اليدوية داخل البيت وتحمل بعض المسئوليات لكى يعتاد التلاميذ على القيام بالواجب والإحساس بالمسئولية لتنمو شخصياتهم نمواً صحيحاً سليماً .

## مسئوليات المعلم لإدارة الأنشطة التربوية

عند قيام المعلم بأى عمل تربوى مع أعضاء المهنة أو الطلاب ينبغى أن يتحمل بإخلاص وكفاءة ممتازة بعض المسئوليات التى بدونها لا يصل العمل إلى تحقيق أهدافه فالمعلم كقائد للنشاط التربوى وموجه له عليه عديد من المهام والمسئوليات لأجل نجاح العمل من أهمها:

### أولاً: تحديد الأهداف:

فأول خطوة يتخذها المعلم فى قيادة النشاط التربوى فى مدرسته أن يقوم بتحديد أهداف النشاط الذى سيقوم به ويتولى الإشراف عليه . وعليه أن يحدد تلك الأهداف بالتعاون مع أعضاء جماعته. وعلى المعلم معاونة المشاركين فى الأنشطة بتزويدهم بالمعلومات الضرورية وإيضاح الغامض من الأهداف وعند تحديد الأهداف ينبغى أن يراعى:

١- صياغة الأهداف بلغة سهلة بسيطة.

٢- وضوح الصياغة وسلامة اللغة.

٣- أن يكون الهدف محددا فى صياغته.

٤- مراعاة الدقة فى الصياغة.

٥- إمكانية قياس تحقق الهدف.

٦- القابلية للتنفيذ والتحقق.

٧ - الواقعية.

### ثانياً: تحديد الوسائل التى تحقق الأهداف:

فمن المعروف أن الأفراد رغم إتفاقهم على الهدف يختلفون اختلافاً بيناً فى إختيار الوسائل المحققة له وتفضيل بعضها على بعض وذلك بسبب ما بينهم من إختلافات فى الخبرات والمعلومات والمفاهيم التى سبق لهم أن حصلوها واكتسبوها فهناك القائد الناجح الذى لا يصر على رأيه أو يملى أفكاره على من

يعمل معه أو يحبذ رأياً معارضاً للرأى الجماعى. فهذا يغرس الرضا فى الجماعة التى يعمل معها ويدفع كل فرد أن يستهدف الصالح العام ويتخلى عن الأهواء الشخصية ويصل إلى أسلم الطرق وأنجح الوسائل فى تحقيق الهدف المطلوب فمن المعروف أن رأى الجماعة يفضل عن رأى الفرد وذلك ما يحث القائد على بعث الدوافع فى الأفراد بصورة حية كى يشتركوا فى العمل التربوى فتتسع دائرة الرأى فى إنتقاء أغنى الوسائل بالثمرة التربوية.

## ثالثاً: إختبار صحة الوسائل المختلفة لتنفيذ النشاط:

فمن مسئوليات القائد التربوى المهمة أن يختبر صحة الوسائل التى توصل إليها مع أعضاء الجماعة وألا يضعها موضع التنفيذ العام إلا إذا تحقق من فاعليتها فى تحقيق الهدف ومن المستحسن فى ذلك أن يدفع المرؤسين إلى درجة المسئولية ويوكل إليهم القيام بعملية الإختيار على أن يعطيهم الفرصة الكافية لهذا العمل. ومن ثم فمهمة القائد التربوى دقيقة فى توجيه من يعمل معه إلى التأنى وعدم العجلة والتدرج فى التنفيذ والبدء بالتجريب العلمى السليم فإذا فشل فى أداء هذه المهمة حكم على عملية القيادة بالفشل.

## رابعاً: تشجيع الإبتكار فى الأفراد والإعتماد على أنفسهم:

فمن الخطر فى المجال التربوى بأن يحمل القائد مرؤسيه على الإعتماد الكلى عليه وعدم الثقة فى أنفسهم لأن ذلك يعطل تفكيرهم ويسلبهم القدرة على الإبتكار والبحث عن جديد يحسنون به آدائهم التربوى. ومع هذا فهناك بعض المواقف التى يقتضى الإعتماد على القائد فقد تضعه الظروف فى موضع يحتم عليه أن يخبر الجماعة بما ينبغى أن يفعلوه لسبب أو لآخر. ولكن ذلك على أية حال لا يعفيه من مسئوليته الأولى التى تتضمن مساعدة الأفراد على تعديل القيم التى يعشقونها والمفاهيم والمهارات التى يكتسبونها وتحمل المسئولية الكاملة فى تنفيذ الوسائل التى إختاروها محققة لأهدافهم.

## الخطوات الإجرائية لتنفيذ الأنشطة

تتطلب إجرائية تنفيذ النشاط عدة خطوات ينبغى على المعلم أن يلم بها وهى:

**أولاً: التخطيط** للأنشطة أو للنشاط الذى سوف تقوم بتنفيذه وذلك عن طريق وضع خطة عمل تتضمن عديد من النواحى أهمها:

- تحديد الأهداف.
- تحديد أعداد المشاركين فى النشاط.
- كيفية مشاركتهم.
- تحديد الوسائل والإمكانات المتطلبة لأجل تنفيذ النشاط سواء كانت مادية أم بشرية.
- تحديد أسلوب العمل فى تنفيذ النشاط وموعد تنفيذ النشاط وأماكن التنفيذ.
- وضع برنامج عمل أو خطة عمل لتنفيذ النشاط.

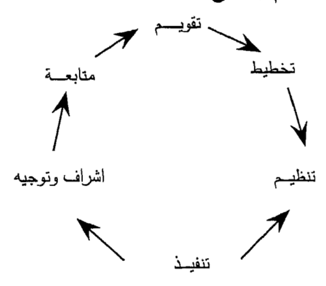
**ثانياً: التنظيم:** ومن خلال ذلك العمل يتم تقدير حجم الأعمال اللازمة لتحقيق الأهداف وتحديد المسئوليات المنوطة بالأعضاء والأدوار التى سوف يقومون بها.

**ثالثاً: التوجيه** : خلال تنفيذ النشاط يتطلب الأمر من المعلم أن يقوم بدور الإشراف والتوجيه وينبغى أن يتم ذلك بروح إنسانية كريمة حتى يقوم كل فرد بدوره وتنفيذ الأعمال المتطلبة منه بدقة تامة فى ضوء خطة العمل.

**رابعاً: المتابعة:** لتنفيذ النشاط وهذا الأمر يتطلب من المعلم كرائد ومشرف على النشاط أن يعمل على متابعة سير النشاط بصورة منتظمة فان التخطيط والتنظيم للعمل وحده لا يضمن تحقيق الأهداف المنشودة دون متابعة جادة مستمرة منتظمة من المعلم حتى يسهم فى دفع جماعته إلى تحقيق نشاطها وفى تخطى العقبات أو الصعاب التى قد تعترضها أثناء تنفيذ خطة النشاط.

**خامساً: التقويم** ولعل من أهم العمليات التربوية فى تنفيذ الأنشطة المدرسية ضرورة تقويم تلك الأنشطة فى ضوء أهدافها وذلك بأسلوب علمى سليم وحتى نضمن أن النشاط وما أنفق عليه من وقت وجهد ومال قد حقق أهدافه بصورة طيبة. وتسهم عملية التقويم فى الوقوف على الإيجابيات والسلبيات التى ظهرت فى تنفيذ النشاط بحيث يمكن ملافاتها فى وضع الخطة الجديدة مستقبلاً لهذا النوع من الأنشطة.

## رسم يوضح خطوات تنفيذ النشاط




## توجيهات للمعلم بشأن الإشراف على النشاط

١- خطط جيداً للنشاط.

٢- إشراك أكبر عدد من الطلاب فى النشاط.

٣- النشاط للطلاب ودور المعلم التوجيه والإرشاد.

٤- إستخدام أسلوب تعامل إنسانى مع طلابك.

٥- إحرص على إحترام مواعيد النشاط.

٦- شجع الطلاب على المنافسة الشريفة فى مجال تنفيذ النشاط.

٧- ضع فى إعتبارك وضع حوافز لدفع الطلاب على العمل وتشجيعهم.

٨- لا تفرض آرائك على طلابك بل إسمح لهم بإبداء آرائهم فالنشاط لهم.

٩- أنت مثال وقدوه لطلابك فكن حريصاً على الوقت والمشاركة.

١٠- لا تكلف طلابك بأعمال فوق طاقاتهم أو إمكانياتهم.

١١- حاول دائماً أن تحل المشكلات أو الصعوبات التى يثيرها طلابك.

١٢- شجع طلابك على العمل الجماعى التعاونى.

١٣- حدد المهام والأدوار لجماعتك ولكل فرد فيها حتى يسهل العمل.

١٤- إعط إهتماما فرديا لكل فرد فى جماعة نشاطك.

١٥- لا تستخدم أسلوب التهديد أو العقاب كأسلوب وحيد للسيطرة على طلابك.

١٦- إصبر على الطلاب عندما يخطئون من حين لآخر.

١٧- كن متزنا فى تعاملك لا تتشدد ولا تتسيب مع طلابك.

١٨- احرص دائماً على تحقيق أهداف النشاط بصورة وفاعلية جيدة.

١٩- إشرك طلابك فى وضع الخطة والقواعد والأسس التى سيسير عليها العمل بالنشاط.

# هوامش ومراجع الفصل الثامن




1- Tayoor Galen: Secondary Education, Encyclopedia Americana, New york, American Corporation, 1970 P. 68.

2- Cartery, Good: Dictionary of Education, London Mc Graw. Hill Book Company, Third Edition, 1963.

3- Robert D. Edel. (ED) Encyclopadia Of Educational Research, London Macmillan 1969 PP. 1359. 1962.

٤- أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨١، ص٢٠١.

٥- وزارة التربية. النشاط الحر فى المرحلة الإبتدائية مناهجه ودليل العمل به، الكويت، الطبعة الأولى ١٩٨١، ص١٣.

٦- عبد السلام عبد الغفار، مدخل إلى علم النفس، بيروت، مطبعة كريدية اخوان، ١٩٦٦، ص١٢.

٧- جون ديوى - ترجمة منى عقراوى وزكريا ميخاذيل، الديمقراطية والتربية، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والنشر والترجمة، ١٩٤٦، ص٧٩.


## أولاً : الكتب العربية :


١- أبو الفتوح رضوان وآخرين ، (١٩٧٨) ، المدرس فى المدرسة والمجتمع ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٢- أحمد حسين اللقانى ، (١٩٩٥) ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، ط٤٠، القاهرة: عالم الكتب .

٣- أحمد زكى صالح ، (١٩٧٢) ، الأسس النفسية للتعليم الثانوى، القاهرة: دار النهضة العربية .

٤- إدوارد كلاباريد، (١٩٨٠)، التربية الوظيفية ، ترجمة : محمود قاسم، محمد ثابت الفندى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥- إسماعيل محمود القبانى، (١٩٥٨)، التربية عن طريق النشاط، القاهرة: النهضة العربية .

٦- أليس ويتزمان ، (١٩٦٥) ، التربية الإجتماعية للأطفال، ترجمة: فؤاد البهى السيد، عبد العزيز القوصى، ط٣، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٧- آمال صادق، فؤاد أبو حطب، (١٩٩٦)، علم النفس التربوى، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٨- بيدسى بوراب، (١٩٦٥) ، إدارة المدرسة الثانوية الحديثة فى أمريكا: ترجمة: سامى ناشد ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩- حسن مصطفى، (١٩٧٢)، إتجاهات حديثة فى الإدارة المدرسية، ط٢، القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة .

١٠- عبد المجيد عبد الرحيم، (١٩٧٠)، مبادئ التربية وطرق التدريس، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة العربية .

١١- على محمد شلتوت، (١٩٧٠)، علم الاجتماع التربوى - الإسكندرية: مطبعة جامعة الإسكندرية .

١٢- ـــــــــــــ ، (١٩٧١) ، المدخل فى العلوم التربوية والسلوكية، الإسكندرية: مطبعة الشاعر .

١٣- فاروق عبد الحميد اللقانى ، (١٩٧٦)، تثقيف الطفل فلسفته وأهدافه ومصادره ووسائله، الإسكندرية منشأة المعارف .

١٤- فكرى حسن ريان، (١٩٨٤)، النشاط المدرسى أسسه وأهدافه وتطبيقاته، القاهرة : عالم الكتب .

١٥- لويس م. سميث، (١٩٧٧) ، العمليات الجماعية فى المدارس الإبتدائية والثانوية، ترجمة : إبراهيم خليل شهاب، مراجعة : محمد سليمان شعلان، ط٢ ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

١٦- ماكس وينجو ، دالى شورلنج، (١٩٦٧)، التربية العلمية للمعلمين بالمرحلة الإبتدائية، ترجمة : سامى ناشد، القاهرة : دار النهضة العربية .

١٧- محمد أيوب شحيمى ، (١٩٩٤)، دور علم النفس فى الحياة المدرسية، ط١، بيروت : دار الفكر اللبنانى .

١٨- محمد على ريان ، (١٩٨١)، الفلسفة أصولها ومباحثها ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

١٩- محمد قدرى لطفى، (١٩٧١)، المدرسة والمجتمع العصرى، القاهرة: مطبعة مخيمر .

٢٠- محمد لبيب النجيحى ، (١٩٧٤)، التربية أصولها ونظرياتها العلمية، ط٥، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢١- ــــــــــ ، (١٩٧٦) ، الأسس الإجتماعية للتربية، ط٦ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٢- وهيب سمعان وآخرون ، (١٩٥٦) ، إتجاهات جديدة فى الإدارة المدرسية، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

## ثانيًا : الدوريات :

٢٣- أحمد عاصم عابد الطنطاوى، (١٩٩٢)، النشاط خارج الفصل وموقف بعض الفلسفات منه، مجلة البحوث النفسية والتربية، العدد ٣ ، جامعة المنوفية .

٢٤- أحمد عبد الله أحمد، (١٩٩٠)، أهمية النشاط المدرسى فى العلمية التربوية، مجلة التربية القطرية، العدد ٨٩، الدوحة : إدارة التقنيات التربوية .

٢٥- التربية القطرية، (١٩٩١)، الخدمة الإجتماعية فى المدارس ، العدد ٩٨، الدوحة: مطابع قطر الوطنية .
٢٦- ــــــــــ، (١٩٩٢) ، الطفل بين التربية والتثقيف ، العدد ١٠٣، الدوحة : مطابع قطر الوطنية .
٢٧- ــــــــــ ، (١٩٩٠)، دور المجتمع فى تغريز رسالة المدرسة، العدد ٩٥، (الدوحة : المؤسسة العالمية للطباعة والنشر) .
٢٨- المجلة المصرية للتقويم التربوى، (١٩٩٣)، قسم التدريب والإعلام، المجلد ١، العدد١ ، طنطا التركى للطباعة .
٢٩- حسن إبراهيم حسن، (١٩٨٩)، مسرح الطفل فى الوطن العربى نحو مستقبل أفضل، مجلة التربية القطرية، العدد ٩٠، (الدوحة: إدارة التقنيات التربوية) .
٣٠- خيرى على إبراهيم، (١٩٩٤)، صيغ مقترحة للنشاط المدرسى بالمرحلة الثانوية فى ضوء الواقع والمعوقات، مجلة كلية التربية، العدد٢، جامعة طنطا.
٣١- سالم خلف الله القرشى، (١٩٩٧)، معوقات ممارسة الأنشطة التعليمية فى المرحلة الإبتدائية فى المحكمة العربية السعودية مستقبل التربية العربية، مجلد ٣، عدد ١٠٢٩، الرياض : دار الأمين للنشر والتوزيع.
٣٢- سعد يس زكى، (١٩٩٤)، تقويم منهج الصف الرابع الإبتدائى والأنشطة التعليمية للعام الدراسى ٩٣/٩٢، المركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى، القاهرة: قسم بحوث الامتحانات .
٣٣- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، (١٩٩٥)، واقع الأنشطة العلمية بمدارس التعليم العام، المجلة التربوية، جامعة جنوب الوادى، عدد ١٠، جزء ١ سوهاج: مطبعة الجامعة .
٣٤- مجدى عزيز إبراهيم، (١٩٨٩)، فاعلية الأنشطة التعليمية فى رفع مستوى التحصيل فى مادة الحساب عند تلاميذ الصف الثانى الأساسى، مجلة كلية التربية بدمياط، عدد ١٢، دمياط: دار الكتب والوثائق القومية .

٣٥- محمد أحمد صالح، (١٩٩٢)، أثر استخدام بعض الأنشطة التعليمية فى تدريس رياضيات المرحلة الإبتدائية على إكتساب مهارات العمل اليدوى والإتجاه نحو الأعمال اليدوية، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، عدد ١٩ .

٣٦- محمد رضا البغدادى، (١٩٩٧)، الأنشطة مفتوحة النهاية لإكتساب تلاميذ المرحلة الإبتدائية المفهوم العلمى الواحد، مجلة التربية القطرية، عدد ١٢١، الدوحة : مطابع وزارة التربية والتعليم والتعليم العالى .

٣٧- محمد صديق محمد حسن ، (١٩٩١)، التكامل بين البيت والمدرسة، التربية القطرية، عدد ٩٦، الدوحة : مطابع قطر الوطنية .

٣٨- محمود كامل الناقة، (١٩٧٩)، منحة النشاط التربوى ونحن ننادى ببناء الإنسان المصرى، صحيفة التربية، عدد ١ .

٣٩- نادية شبيب، (١٩٩٠)، الأنشطة اليدوية فى المدرسة الإبتدائية، التربية القطرية، عدد ٩٣، الدوحة : مؤسسة دار العلوم للطباعة .

# الفصل التاسع

## الإدارة المدرسية

## وتنمية الإبداع

# الفصل التاسع

# الإدارة المدرسية وتنمية الإبداع

## مقدمة:

إن طبيعة البشر تختلف عن غيرها من الكائنات الحية، فالإنسان لا يكفيه التعايش مع بيئته، وإنما يسعى بإستمرار إلى خلق بيئة جديدة، تحقق له إحتياجاته ومتطلباته.

ومن هنا تأتى الموهبة. فالموهوبون يشكلون ثروة كبيرة لبناء المجتمع، هذا البناء لا يتم إلا بالتوجه للموهوبين وجهة سليمة قائمة على الإكتشاف والمساعدة للإنطلاق بصورة إبداعية مثمرة.

وفى مجتمعاتنا العربية نماذج إبداعية مهمة فى مجالات متعددة سواء دونت فى التاريخ أو لمسناها بين ظهرانينا. وكثيراً ما نشاهد فى المتاحف آثاراً وأعمالاً تركها مبدعون مجهولون، لكن إنتاجهم باقٍ خالد، لما فيه من إبداع لا يندثر. فالموهوب يبقى من خلال ما أبدع.

وأصحاب المواهب فى وقتنا يحتلون الصدارة فى المجتمع المتقدم لما لهم من مكانة تمثل واقع التحضر والثقافة.

لذا فإن هذا الفصل يتناول التعريف بالموهبة، وعلاقتها بالإبداع، وكيف يمكن إكتشافها، وكفايات المعلم الشخصية والمهنية التى تؤهله لإكتشاف المواهب ودور البيئة التعليمية والمجتمع فى هذا المجال.

### تعريف الموهبة وعلاقاتها بالإبداع

إن للموهبة ثلاثة مكونات وهى: التركيز فى العمل، الذكاء فوق المتوسط والإبداع، فالإبداع جزء من الموهبة.

**التركيز فى العمل:** ويقصد به الجد والمثابرة والثقة بالنفس والأنا القوية والقدرة على تحديد المشكلات إضافة إلى التذوق والنقد البناء لأعمال الآخرين.

**الذكاء:** أكدت بعض الدراسات بأن الموهوبين فى المجتمع هم ٣٪ فقط وهم من تصل درجة ذكائهم إلى ١٤٠كحد أدنى، ومن قدراتهم العقلية: التفكير المنطقى، والنضج اللغوى المتقدم مقارنة بأقرانهم.

**الإبداع:** وهو الطلاقة والمرونة والأصالة. والإبداع لا يمكن قياسه أو تحديده بطريق مباشر شأنه شأن الذكاء. ويشير بعض المربين إن الإبداع هو مصدر الأفكار التى تتميز بالجدية، والتى تعود بالنفع للمجتمع. والعملية الإبداعية هى تنظيم وإعادة الخبرات السابقة، وبناء نماذج جديدة من عناصر معرفية كما كان فى أعمال السابقين والمخترعين.

**وقد قسم كل من روجر وماسلو الإبداع إلى قسمين:**

**إبداع عام:** يعنى سيطرة الفرد على قدراته الذاتية، من عقلية ونفسية وعاطفية وذلك بالتعرف عليها، وتذليلها لخدمة إحتياجاته وخدمة مجتمعه.

**إبداع خاص:** ويعنى شخصاً ما برز فى فن من الفنون أو علم من العلوم ويكون هذا الإبداع واضحاً لنا، إلا أن هذا الشخص يواجه مشكلة فى جوانب تنقصه، فعلى سبيل المثال: هناك من يبدع فى الرياضة البدنية وتنقصه قدرات فى العلوم والأدب. [(١)]

ومن وجهة نظر الباحثين فإن الموهوب يتميز بالثقة بالنفس والخيال الواسع والدافعية والجد لإظهار عمل ما بصورة مميزة للحصول على قبول من الآخرين يعزز فيه الدافعية لمواصلة العمل بصورة أكثر إبداع، مع قدرته على تقبل النقد بمرونة واعتبار آراء الآخرين.

## تنمية الموهبة:

البيئة الأولى التى يختلط فيها الطفل بعد الأسرة هي المدرسة. فهل تبنت المدرسة بما فيها من معلمين وإدارة مواهب الطلبة، وتوجيهها الوجهة السليمة؟

وهل نشرت بين صفوف المربين من أولياء الأمور الإهتمام بالقدرات الإبداعية عند أبنائهم؟ إن العمل على تنمية المواهب لدى الطلاب يحتاج إلى أمرين:

**أولهما:** شعور الطفل بقيمته الذاتية، بوجوده فى بيئة يتوفر فيها الأمن النفسى، خالية من التوتر والتهديد و الخوف.

**ثانيهما:** وجود الحرية الفكرية لدى الطالب، وإعطاء فرص كافية للتعبير عن نفسه ومجتمعه، وإحترام أسئلته ومن حقه المدافعة عن آرائه. فالطفل الذى يكتم مشاعره، تقل عنده فرص العطاء (٢) .

## كفايات المعلم:

قبل توضيح دور البيئة التعليمية فى تنمية الموهبة فى الطالب، يجدر بنا:

**أولاً:** أن نشير إلى أن المعلم الذى يهتم بمواهب طلابه لا بد وأن تتوفر فيه كفايات شخصية ومهنية:

أ ) كفايات المعلم الشخصية: رحابة الصدر، تقبل آراء الآخرين مع عدم فرض آراءه الشخصية، متحمساً لعملية التعلم والتعليم، يشجع ويصقل المواهب، يهتم بمسألة الإبداع ولديه الرغبة الجامحة فى التجديد والخلق والخروج عن المألوف.

ب) كفايات المعلم المهنية: ومنها معرفة معنى الإبداع والابتكار والتفوق والموهبة، يكون مركزاً على الطرق الإبتكارية فى طرقه ومواقفه التعليمية أكثر من تركيزه على الناتج النهائى بشكل سريع. يعمل على إثارة التفكير لدى طلابه مستخدماً وسائل وأنشطة عديدة تنمى الإتجاهات الإيجابية فى طلابه(٣) .

**ثانياً:** إن الطلاب وخصوصاً الأطفال مركز عناية المربين، والتربية الحديثة تدعونا إلى معرفة ما يثير إهتماماتهم وميولهم فى مراحل نموها. ومن ذلك لا بد من إتباع طرق تدريس ملائمة لما فيها من مميزات وخصائص بإتباع طرق وإستراتيجيات تكشف عن الموهبة وتنمى الإبداع مثل:

١- **الطريقة الكشفية:** وهى طريقة تعتمد على الأسئلة التفكيرية المفتوحة، أى التى تحتاج إلى تأمل وتفكير والسعى لحل مشكلة ما.

**«فالتعلم ليس سوى المهارة فى سؤال التلميذ كى يضطر العقل أن يرى وينظم ويعمل». (٤)**

وتعتمد هذه الطريقة على المشاركة الإيجابية، وتنمية القدرات الذاتية فى الطالب.ومهارات الإتصال الجماعى، بالإضافة إلى تعويده على حل المشكلات بأسلوب علمى منظم.

٢- **العصف الذهنى:** وهى طريقة جماعية لحل المشكلات، ولها ثلاث مراحل:

أولاً: التوضيح لمشكلة ما. وتحليلها لعناصرها الأولية.

ثانياً: تكوين مجموعة من الموهوبين فى شتى المجالات فى حلقة مناقشة. ولها شروط:

أ ) تقبل آراء الآخرين.

ب) حرية الرأى.

جـ) طرح الأفكار بشكل متسع.

د ) تحوير وتطوير هذه الأفكار.

## ثالثاً: تقويم الأفكار وإختيارها.

إن الإستفادة من هاتين الطريقتين ممكن، ولكن بطريقة أكثر مرونة وذلك من خلال عقد الندوات، ينضم فيها مجموعة من الطلاب والمدرسين وتتم فيها مناقشة مشكلة، كأن تكون صفية كأهمية الإنتباه والتركيز، أو مدرسية كقلق الإمتحانات أو ترشيد المياه، أو إجتماعية كالتسرب الدراسى أو عالمية كالتلوث، إلى جانب الربط بين ما يجرى من أحداث محلية أو عالمية وبين موضوعات الدراسة ونشر الوعى بين الطلاب عن طريق الإذاعة المدرسية أو صحف أو كتيبات يوضح فيها الطرق السليمة للمذاكرة والبعد عن الحفظ والتلقين.

## إكتشاف المواهب بين الطلاب

بعد توفر كفايات المعلم وإتباع الطرق المتنوعة، يستطيع المعلم الكشف عن المواهب عند طلابه. فالطالب الموهوب متميز من بين زملائه العاديين فى أنه أكثر إرتقاء من الناحية العقلية، حيث يكون متوسط نسبة ذكائه أكثر، كما أنه أسرع فى التعلم من أقرانه العاديين مرة أو مرة ونصف. بذلك من المناسب لهذا الطالب الإسراع فى التعلم بإشباع رغباته بالمهارات المرغوبة عبر سنوات الدراسة، أو الإثراء بالطالب عن طريق الأنشطة التى يقترحها لتشبع ميوله ، أو أعمال يدوية ومشاريع فى الحاسوب الآلى وما شابه ذلك أو إتاحة الفرصة له بلقاءات وإجتماعات مع زملائه الموهوبين فى مخيمات أو رحلات.

إن الطفل الموهوب يتميز بقدرات فائقة فى اليقظة الذهنية والعمق فى التفكير، وحدة الفهم والتذكر والقدرة على التعبير عن النفس وهذه القدرات لا بد من إكتشافها وتنميتها فى مختلف المجالات. والطفل الموهوب له إهتماماته وهواياته التى تفوق عمره الزمنى مثل فك وتركيب الأجهزة وإصلاح ما بها من عطل. ومراقبة النجوم وله تساؤلات مميزة وخيال واسع.

### دور المعلم لتهيئة البيئة التعليمية للمبدع :

والآن ما دور المعلم المتميز بكفايات تؤهله من كشف المواهب لدى طلابه؟

- من واجب المعلم تنظيم أنشطة صفية ولا صفية تتدرج من السهل إلى الصعب تهتم برعاية الموهبة فى طلابه، كتكوين جماعات طلابية لهوايات ومواهب معينة، كالفن والكتابات الأدبية والأعمال اليدوية والحرفية وغيرها.
- لا بد من تعويد الطالب على الجرأة والقدرة على التعبير من خلال المسابقات والأنشطة المدرسية والخارجية.
- على المعلم الإحتفاظ بأعمال الطالب فى ملف أو سجل ليكون مرجعاً لمتابعة أعماله الإبداعية. هذا ما يشجعه على مزيد من العطاء.

- عقد صلة وثيقة مع أسرة الطالب الموهوب، بهدف إحتضان الموهبة وتنميتها وإزالة أى قلق أو إعتقاد بأن الموهبة تصرف الموهوب عن التحصيل العلمى وتؤخره دراسياً.
- متابعة الطالب الموهوب بطريقة مستمرة، ونصحه وتوجيهه فى مختلف مراحله الدراسية والقيام على توصية المربين والمعلمين القائمين على تدريسه من بعده.
- تقديم المعززات المعنوية والمادية، هذا يشجع الطالب على إبراز موهبته، إذ أن المبدع لابد وأن يحظى برعاية خاصة تساعده على التكيف مع نفسه ومدرسته ومجتمعه.
- كثير من أعمال المدرسين روتينية إذ أنه لا بد من نشر أنشطة الطلاب المتميزة فى جريدة أو مجلة، وحتى يتمكن المعلم من القيام بتلك الواجبات، لا بد أن يؤهل تأهيلاً خاصاً ومناسباً للتعامل مع الموهوبين قبل تعلمهم ومما يؤكد أهمية دور المعلم فى تنمية الإبداع.

ما أكدته مدرستان أحدهما لمادة العلوم فى أحدى المدارس على أهمية المعلم فى تنمية الموهبة وبينت إحداهما إنها عملت اللازم لإلحاق طالبة فى جمعية الفلك بمركز العلوم لما لمسته فيها من تميز دون زميلاتها فى معرفة مواقع النجوم، حتى إنها تنبأت بموعد خسوف القمر. ومدرسة أخرى لمادة اللغة الإنجليزية، تقول: إن هناك كثير من المواهب إنطمست على كراسى الصفوف نتيجة عدم إلتفات المعلم لها. وترى مدرسة لمادة الرياضيات للصف الثالث الإعدادى، إن المعلم دوره كبير فى تنمية إستعداد الطالب، وذلك عن طريق إثارة تفكيره بأسئلة ذكية، وإعطاءه تمارين خاصة، تتحدى بها تلك المواهب لتبرزها. وتوصى بالإهتمام بالموهوبات قدر الإهتمام بالضعيفات.

ويقترح أحد طلبة الجامعة – تخصص تعليم ابتدائى – بتخصيص حصة أسبوعياً لاشراك الطلاب المتميزين فى أنشطة إبتكارية تناسب ميولهم، تحسب للتلاميذ درجات عليها، الأمر الذى يدفعهم للإهتمام بهذه الأنشطة.

ويرى أحد مدرسى اللغة العربية بأن المعلم له اليد الطولى فى إكتشاف المواهب والقيام على رعايتها، ويوافقه كثير من الأساتذة على ذلك، ويعقب، بأن المعلم من واجباته ترغيب وتحبيب التلاميذ للعلم، وخصوصاً أن مادة اللغة العربية مادة دسمة لها كثير من المنافذ للإكتشاف والتنمية. ويرى مدرس آخر أن المعلم دوره محورى فى تحفيز التلاميذ على الإبتكار، عن طريق مناقشة أفكارهم وبلورتها ومساعدتها على تخطيط خطوات العمل.

وعلى ذلك، فإن المعلم يحتاج إلى قدرة على التفكير الإبداعى والرغبة الجامحة فى العمل، إلى جانب الإخلاص فيه . فإذا ما افتقد المعلم هذه السمات، إفتقد الشعور بمواهب طلابه وتلمس إبداعاتهم. فالمعلم بما لديه من إمكانات تمكنه من تشغيل طلابه بما يتناسب وقدراتهم، بإعطائهم فرصة الظهور بما لديهم من إستعدادات عبر الأنشطة الصفية واللاصفية.

## دور الإدارة المدرسية فى تنمية الإبداع :

«تهدف أغلب الإدارات المدرسية، ممثلة فى مديرها، لتحقيق العديد من الأهداف من وراء تطوير القوى العاملة ومن أجل الإصلاح ورفع الكفاءات، كما تنمى الإدارة ميول المتعلمين الإبداعية والإبتكارية لإعدادهم للحياة العملية بأشكالها المختلفة. وهناك آراء لبعض القائمين على الإدارات المدرسية فى مجال تنمية البيئة التعليمية.

فيرى مدير إحدى المدارس إن الإدارة المدرسية، تلعب دوراً بارزاً فى تنمية الموهبة. وأشار إلى أن المدرسة يمكن أن تقيم مراكز للأنشطة مثل الإلكترونيات والحاسوب والتمثيل والموسيقى والتعلم الذاتى والرسم واللياقة البدنية. وأشار إلى أن هذه المجالات تعد الطالب إعداداً مهنياً بعد التخرج إلى جانب إستغلال هذه القدرات لتوفير الماديات، وعلى سبيل المثال: لقد قام بتزيين المدرسة فى العيد الوطنى طلاب من قسم الإلكترونيات، الأمر الذى وفر على المدرسة صرف مبالغ

لهذه العملية، وقال أيضاً: إن فى المدرسة مشروع الرسم الحر. حيث خصص جداراً لإشباع الرغبات الفنية فى المدرسة. كما أن سياسة المدرسة قائمة على تكريم كل من الطالب والمدرس المثالى شهرياً بشكل منتظم.

وترى مديرة إحدى المدارس إن الإدارة المدرسية دورها يبدأ أولاً بمد الأفكار وتوفير الإمكانيات بقدر الإمكان والتحفيز والتشجيع مادياً ،معنوياً بعرض أعمال الطلاب المبدعين فى لوحات مخصصة فى جانب من جوانب المدرسة. وتقول، إن الإدارة تعمل على رفع الكفاءات بإشراك المعلمات فى دورات توعية لإكتشاف الموهبة وتنميتها. إلى جانب تكريمهن فى يوم المعلم العالمى ويوم المعلم المثالى.

ويتفق كل من المدير والمديرة على أن تنمية الموهبة تعتمد أولاً على الطالب نفسه، إذا ما أراد أن يبرز نفسه، وبعد ذلك يأتى دور المعلم فى التشجيع والتنمية وهو يمثل حلقة الوصل بين الطالب والإدارة المدرسية.

إن ما رآه كل من المديرين ينطبق على إحدى طالبات الصف الأول الثانوى فهى واثقة من نفسها، متفوقة، لديها قدرات متعددة ومنها تأليف الشعر وتلحينه وإلقاءه فهى جريئة وهذا ما أتاح لها فرصة الظهور. وطالبة أخرى بنفس الصف بمدرسة ثانوية أخرى متفوقة، لديها من القدرات الكثير مثل الرسم، الموسيقى، كتابة القصص، لم تلق التشجيع الكافى من المدرسة على حد رأيها، لذلك التحقت بمعاهد متنوعة لتنمية مواهبها.

أن للإدارة المدرسية دوراً ملموساً فى التحفيز والتشجيع على الخلق والإبتكار، ودفع عملية تنمية الموهبة إلى الأمام، ومن شأن الإدارة المتابعة المستمرة وتبليغ الجهات المختصة عن الفعاليات القائمة فى المدرسة لإعطائها الرعاية، وإن الإدارة، يمكن ان تدفع المعلمين للعمل بروح جادة وصولاً لمبدأ سام وهو الإرتقاء بعقلية الطلاب ونفوسهم.

إن البيئة التعليمية تقع على أكتافها إكتشاف المواهب، كما إن الإدارة الجيدة هى التى تتيح الفرص لمعلمى أو معلمات المدرسة الإلتحاق بدورات أو

ندوات تعرفهم على معنى الموهبة وكيفية إكتشافها، فالمعلم هو اليد التنفيذية، فهو الذى يكتشف وينمى، وهذا ينطلق من مدى حبه لعمله ورغبته فى التطوير.

أما من وجهة نظر المعلمين فى دور الإدارة المدرسية، فى تنمية المواهب فيرون أن الإدارة المدرسية قد تجهل تلك المواهب لأن الحلقة بين المعلم والإدارة المدرسية شبه مفقودة. فليس هناك مايرغم المعلم على القيام بعمل غير مدرج فى قائمة أعماله، لذلك فعملية تنمية الإبداعات متوقفة على المعلم ذاته، أما الإدارة المدرسية فدورها ينحصر فى توفير الإمكانات والدعم، ومن ثم مد القنوات بين الطالب والمؤسسات الخارجية لرعاية تلك المواهب.

إن أغلب الإدارات المدرسية ترغب فى تطوير المعلم والإهتمام بالطلاب بقدر الإمكان، فهى توفر الإمكانات اللازمة، إلا أن المسؤولية تقع على كاهل المعلم فمتى كان مدركاً لأهمية الموهبة، إستفاد مما لديه من إمكانات والعكس صحيح.

إن على الإدارات المدرسية ان تهتم بالعطاء المادى والمعنوى لإبراز تلك المواهب، إلا إن الذى يسير العملية هو المعلم فمتى كان عاشقاً لعمله حقق الكثير، فمن الذى يتعرف على الطلبة ويكتشف ويشجع وينمى ويصقل غير المعلم؟

أن المعلم محكوم بكم هائل من الواجبات كالحصص الدراسية، الإشراف والمراقبة، التصحيح والإمتحانات، بالإضافة إلى الخوف الشديد من عدم إنهاء المقرر فى الوقت المحدد، كل هذا يبعده ويعيقه عن الإبداع والتنمية.

## دور وزارة التربية والتعليم:

إن تطوير التعليم فى أى مجتمع، مرتبط إلى حد كبير بالتجديد، لذا فإننا نجد إن دولتنا واحدة من تلك الدول التى تهتم بتطوير الكفايات فى حقل التعليم. فلقد عقدت دورات متعددة من أجل رفع مستوى القائمين بعملية التربية والتعليم. إلا إنها لم تنفذ مشروعاً بهدف تطوير الموهبة لدى الطالب، وإن كانت تشجع المواهب، فهى تشجع فى حدود ضيقة من خلال الأنشطة التى تقترحها إدارات

الأنشطة التربوية. حيث تتم مشاركة المدارس، وتقيم تلك الأعمال، ويعزز أصحابها بالدروع والكؤوس والشهادات والمبالغ النقدية فى حفل سنوى.

ومن واقع العمل نسمع ونلمس أن هناك إدارات مدرسية قامت بتوعية معلميها عن أهمية الموهبة والتفوق فى الطلاب، ولكن عملها هذا كان من منطق ذاتى وليس بترتيب أو دفع من وزارة التربية والتعليم.

ولذا يجب أن تتبنى وزارات التربية والتعليم فى الوطن العربى مع مطلع الألفية الثالثة مشاريع جديدة تهدف إلى نشر الوعى بأهمية التفوق والموهبة بين المعلمين، وذلك من خلال توزيع إستمارات للتعرف على حاجات المدرسين فى المدارس لرعاية هؤلاء الطلبة وذلك من أجل هدفين، أولهما نشر الوعى، وثانيها التطبيق فى المدارس بشكل عملى.

## دور المناهج فى تنمية موهبة الطالب ؟

يعتبر المعلم اليد المنفذة لعملية التعلم بما فيها من مواقف صفية وأنشطة وأساليب ووسائل مستخدمة، إلا أن الكتاب الذى يحقق ما فيه من أهداف ليس من خلقة وربما لم يبد رأياً فيه. فالكتاب له دور فاعل فى إبراز القدرات والميول، إذ لابد من تنوع المناهج، بإعطاء الطالب مجال الإختيار لبعض المواضيع التى تلذ له.

وتبدى مدرسة رأيها فى كتب الرياضيات للصف الثالث الإعدادى من أن مستواها عال، وبها تمارين تحرك الذهن ولا تعطى إلا للطالب المتفوق عقلياً، إلا أن إختصاصيى المناهج لا يسألون المدرس عنها، ولا يعطوها أهمية، الأمر الذى يرجع للمدرس إذا كان يرغب فى حلها مع طلابه أم لا. أما كتب مادة اللغة العربية للصف الثالث الإعدادى فموضوعاتها وإن كانت مكررة إلا انها هادفة وأغلبها ممتع وأسلوبها يدفع الطالب لمعرفة ما بين السطور وليس ما على السطور ، والأسئلة أغلبها أسئلة ذكية غير مباشرة. تعتمد على المقارنة والموازنة

والتحليل وإبداء الرأى، هذا ما يجعل الطالب معتداً بنفسه من إبداء رأيه وتقديم مقترحاته. وهناك تمارين لا يصل إلى حلها إلا الطالب ذو الميول الأدبية والمواهب الشعرية.

والمتخصص أو الباحث فى مجال التربية يرى إن الكتب بشكل عام توفى بمتطلبات الطفل فى بيئته، ولكنها غير ملائمة الا أن المعلم لم يُعد لها الإعداد الكافى، مما يجعل المعلم يبذل جهداً ووقتاً فى ترتيب المنهج المتكامل والمترابط الذى له دور مهم فى تنمية الموهبة. لهذا قد لا يلبى المنهج حاجات الطلاب الموهوبين، فمن هنا، يأتى دور المعلم للتوسع فى النواحى العلمية والأدبية والفنية، بما يتلاءم مع قدرات الطالب الموهوب.

ولذلك فإنه من الضرورى مشاركة المعلم لإبداء رأيه فى تطوير المناهج بالتعاون مع خبراء متخصصين من التربويين.

**ولتحقيق بيئة مدرسية تنمى الإبداع يجب تحقيق مايلى:**

١- القيام بعقد دورات لتدريب المعلم نظرياً وعلمياً على إكتشاف المواهب ورعايتها.

٢- العمل على إصدار نشرة شهرية، تضم إهتمامات الموهوبين والمبدعين وأعمالهم، يرأس تحريرها واحد من المعلمين وأسرة التحرير مجموعة من الطلاب الموهوبين.

٣- التعاون مع وزارة الإعلام من شاشة مرئية ومسموعة، لعقد لقاءات مع الإدارات المدرسية والمعلمين والطلاب للتعرف على أصحاب المواهب، وعرض أعمالهم وخصوصاً الفضائية التى من خلالها تتعرف شعوب العالم على بلدنا.

## دور المجتمع:

إن البيئة الأولى للطفل هى الأسرة، والأسرة جزء من المجتمع، فهل يقوم المجتمع على تشجيع المواهب لإبرازها؟

بعد إجراء مقابلات لبعض المعلمين، وجدنا أنهم متفقون على أن الكثير من المجتمعات تجهل الموهبة وأهميتها، وربما تكون الموهبة بالنسبة لكثير من البيئات متعلمة أو متواضعة التعليم، مصدر قلق وخوف بسبب الإعتقاد الشائع إن هذه المواهب تصرف الطالب عن التحصيل الدراسى فالتنشئة الإجتماعية قد تحبط المواهب وتطمسها.

فإحدى طالبات الصف الثانى الإعدادى متفوقة، ميولها أدبية، تكتب القصص والشعر، أسرتها تدفعها لممارسة هواياتها عن طريق توفير المجلات والقصص، وإرتياد المكتبات، إلا أنها ترفض المشاركة فى الأنشطة المدرسية بحجة الدروس وخوفاً على مستواها التعليمى.

كما أن كثرة مشاغل الحياة، تدفع الطالب إلى تقسيم إمكاناته وخبراته إلى مهمة وأكثر أهمية وأقل أهمية، فلذا أغفل مواهبه سعياً وراء التحصيل الدراسى. كما أن المجتمع صار يسعى وراء الشهادات الأكاديمية والمراكز الإجتماعية الأمر الذى يصرف الطالب والأهل عن تنمية الموهبة.

لذلك فتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع أمر مهم يشعرهم بإهتمام المدرسة بالطالب وهذا يعمل على تبلور الشعور لدى الآباء، فيصبح من أهم الدوافع فيبعثهم على التعاون فى إنجاح هذه العملية.

ويمكن عن طريق إنشاء لجنة إرشادية لأولياء الأمور والمجتمع لنشر الوعى بأهمية الموهبة وذلك بالتعاون مع المدرسة لإبراز تلك الميول.

هناك مراكز متعددة فى المجتمع تقوم على إحتضان تلك المواهب وتقدم خدمات جليلة لتنمية الإبداعات مثل مؤسسة مجلس الشباب والرياضة التى تدفع الشباب للمشاركات الرياضية فى الأنشطة المحلية والعالمية. وينبثق من هذه المؤسسة مركز العلوم للأطفال والشباب ومن أهدافه تنمية المواهب العلمية لدى الأطفال والشباب وتشجيع الصغار على ممارسة العمل الجماعى وتحمل المسؤولية والإعتماد على النفس.

هناك مركز سوزان مبارك الثقافى بالقاهرة الذى يحتضن المواهب الفنية. ويشير المسئولين بالمركز أن المركز له دور كبير فى تنمية المواهب وتعزيزها، عن طريق عرض أعمال الموهوبين فى المعرض وإقامة المهرجانات للطفل الموهوب، حيث يتم عرض ما هو مميز من أعمال، وتكريم الموهوبين فى المعرض وإقامة المهرجانات للطفل الموهوب، حيث يتم عرض ما هو مميز من أعمال ، وتكريم الموهوبين بمعززات مادية ومعنوية وبعثات إلى الخارج.

إن المجتمع له دور كبير فى تنمية المواهب، وخصوصاً لما طرأ عليه من إهتمام بالغ بالمدرسة والعلم، وبعد مقابلة مجموعة من أولياء الأمور باختلاف طبقاتهم، إتضح أن الأسرة تهتم بالموهبة إهتماماً بالغاً، فى الإجازات الصيفية، أما فى السنة الدراسية فلا تحبذ إنصراف الطالب عن الدروس والواجبات بالإهتمامات الخاصة. إن الأسرة التى تمتاز بمواهب، تعمل على رعاية مواهب أطفالها، والتركيز على تنمية ما لديهم من ميول وإهتمامات كما هو الحال فى مجال الفن.

فمن المعروف بأنه لا يتم نماء مجتمع ما إلا بسواعد الموهوبين من أبنائه، فالمعلم يضطلع مكانة عالية لصقل المواهب ورعايتها ، فمن الضرورى أن يكون متمتعاً بقدرة فائقة على رعاية المواهب بالكشف عنها وإحتضانها والأخذ بيد أصحابها.

من هذا المنطلق فإن موضوع الموهبة لما لمسناه فى البيئة التعليمية لاينال قدراً من الإهتمام فى ظل الحرص على إنهاء المنهج وإغفال المواهب . لذا جاء هذا الموضوع كمحاولة لوضع الحلول والمقترحات التى تدفع المعلم للإلتفات إلى القدرات الخلاقة وتنميتها بقدر الإمكان.

# خاتمة

إن توفر القدرة والدافعية يشكلان بذرة الإبداع التى تظل كامنة فى الفرد مالم يتيسر لها ظروف بيئية ملائمة.

الإبداع لا يحدث من فراغ ، فلا بد من وضع أطر مؤسسية ومجتمعية تيسر ظهور المواهب والإبداعات وترعاها وتعززها، ولا بد أن يتوفر فى تلك الأطر مقومات ثلاثة وهى الحاجة والحرية والممارسة.

فإذا إستطاعت البيئة التعليمية تنمية هذه الأركان الثلاثة، إستطعنا التوصل إلى الهدف وهو تنمية الموهبة والتفكير الإبداعى.

فتبلور المواهب والإبداعات أو إنطفائها وموتها يقع على عاتق البيئة التعليمية مكونة فى كل من المعلم والإدارة المدرسية والوزارة والمجتمع والمؤسسات التعليمية.

# هوامش ومراجع الفصل التاسع

## أولاً : الهوامش :

١- كمال أبو سماحة ، ... وآخرون (١٩٩٢)، تربية الموهوبين والتطوير التربوى - (الأردن : دار الفرقان) ص٢٤٧ (بتصرف)

٢- شاكر عبد الحميد، صابر وطعمية، (١٩٨٩). الطفولة والإبداع . - (الكويت : جمعية الكويت لتقدم الطفولة العربية). ص٧ (بتصرف)

٣- إبراهيم عباس نتو (١٩٩٥). الإدارة المدرسية فى البحرين - (البحرين : المؤلف) . ص٢٣ (بتصرف)

٤- وليان جيمس (١٩٦١. أحاديث للمعلمين فى علم النفس/ (ترجمة : محمد على العريان - القاهرة · الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية . ص١٦١ (بتصرف)

٥- إبراهيم عباس نتو (١٩٩٥) مصدر سابق. ص١٤٠ (بتصرف)

## ثانيًا : المراجع

١- ماريان شيفل ، (١٩٦٥). الطفل الموهوب فى الفصل الدراسى العادى/ (ترجمة : محمد نسيم رأفت) - القاهرة · مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

٢- تيسير صبحى، ويوسف قطامى، (١٩٩٢). مقدمة فى الموهبة والربداع - (عمان : دار الفارس للنشر والتوزيع).

٣- مصطفى عشوى (١٩٨١). التربية الإبداعية. مجلة التربية (قطر) ع٤٩، ص٥٤.

٤- عبد الرحمن عيسوى (١٩٩١). تربية القدرات الإبتكارية لدى الطفل نحو تناول تكاملى، التربية (قطر) ع٨٩، ص١٤١.

٥- محمد أحمد النابلسى (١٩٩٥). التربية الإبداعية تعلم فى العمق واستمطار للأفكار . التربية (قطر) مج٢٤، ع١١٢ ،ص١٢٣.



# الفصل العاشر

## التعليم وإدارة الجودة الشاملة

# الفصل العاشر

# التعليم وإدارة الجودة الشاملة

## مقدمة:

يتطلب الإهتمام بتطوير التعليم فى مصر والوطن العربى بوجه عام، والتعليم الإبتدائى، بوجه خاص، تكثيف الجهود لتطوير أداء المعلم، وتحسين المنهج، والإهتمام بإدارة وتنظيم التعليم. ويقع الجزء الأكبر من عبء هذا التطوير على عاتق الإدارة المدرسية باعتبارها المسئول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والتى تمثل انعكاساً لأهداف التنمية المجتمعية الشاملة ومتطلباتها.

وباعتبار الإدارة المدرسية مجموعة من العمليات التى يقوم بها الهيكل التنظيمى داخل المدرسة تحت قيادة المدير، يمكن النظر إلى مدير المدرسة بصفته المسئول الرئيسى عن وظائف الإدارة المدرسية، ونتائجها، لكونه يتربع على قمة الجهاز الإدارى داخل المدرسة. وبالتالى فإن فاعلية أداء مدير المدرسة هى العامل الأساسى فى تحقيق أهداف المدرسة، وتحسين العملية التعليمية – التعلمية، وتحقيق أعلى مردود تعليمى ممكن.

ونقصد بفاعلية أداء مدير المدرسة مدى النجاح الذى تحققه ممارساته على صعيد صنع القرار فى المدرسة وتنفيذه، وقيادة الإدارة المدرسية وتنظيمها وتسيير شئونها، وتفعيل نشاط الهيئة التعليمية والإدارية، وتحسين مخرجات التعليم فى المدرسة، فى حالة مقارنة هذا الأداء بمعايير واضحة ومحددة.

وترتبط فاعلية أداء مدير المدرسة بالعديد من العوامل والمؤثرات الداخلية والخارجية. ومن بين العوامل الداخلية عدد طلاب المدرسة، ومستوى خبرة أفراد الهيئة التعليمية فيها، ومصادر تمويل أنشطتها، وسمات المدير القيادية

والشخصية، وغيرها. أما العوامل الخارجية فيمكن أن تدخل فى عدادها الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة من قبل الهيئات التعليمية العليا، ومجالات خدمة المجتمع التى يقدمها، وغيرها. ففاعلية أداء مدير المدرسة هى إذن محصلة تضافر العوامل الداخلية والخارجية فى تحقيق أهداف المدرسة.

غير أن مسألة تقويم فاعلية أداء مدير المدرسة بوجه عام تصطدم بالعديد من الصعوبات والمعوقات المنهجية والعملية. ويأتى فى مقدمتها غياب الإطار النظرى - المنهجى العام للكشف عن الممارسات الإدارية لمدير المدرسة فى الأبحاث التربوية المتصلة بالإدارة المدرسية. وتتمثل إشكالية دراسة السلوك التنظيمى والإدارى لمدير المدرسة فى صعوبة إيجاد نموذج يجسد الدور الذى يلعبه مدير المدرسة فى مجمل الحياة المدرسية بكل تفاصيلها وعمقها وثرائها، رغم كثرة الدراسة المتوفرة فى هذا الميدان. فخلال الربع الأخير للقرن الماضى تغيرت التصورات السائدة عن دور المدير من مجرد مسئول إدارى ليصبح قائداً مركزياً لعمليات التغيير فى المدرسة.

أما الإشكالية الثانية فتتمثل فى صعوبة إيجاد معايير موحدة وثابتة لتقويم فاعلية نموذج السلوك التنظيمى والإدارى لمدير المدرسة فى الواقع العملى، فالدراسات المسحية الوصفية والدراسات الإرتباطية التى تعنى بالعلاقة بين فاعلية أداء المدير، ومجموعة من المتغيرات الديموغرافية والتربوية، تستند بالدرجة الأولى على إستخدام الإستبيان كأداة لفحص فاعلية أداء المدير، إلا أن استنباط معايير محددة يمكن الحكم من خلالها على مستوى هذه الفاعلية مازال أمراً جدلياً.

ومن هذا المنطلق فإن دراسة فاعلية أداء مدير المدرسة تحت تأثير المتغيرات التربوية والبيئية تتطلب إشتقاق معايير موضوعية لتحديد مستوى هذه الفاعلية ضمن أطر نظرية واضحة المعالم. ومن بين هذه الأطر برز فى الولايات المتحدة الأمريكية فى العقد الأخير من القرن الماضى مفهوم إدارة الجودة الشاملة، الذى

ذاع صيته بشكل واسع فى مجال إدارة الأعمال، ثم باتت مبادئه تمثل حجر الزاوية فى الممارسات الإدارية فى المدارس والمعاهد والجامعات. (Gregory, 1995, 50)

## مفهوم إدارة الجودة الشاملة :

ويقصد بمفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) فى التربية «الإستراتيجية الإدارية التى ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التى يمكن فى إطارها توظيف مواهب العاملين، وإستثمار قدراتهم الفكرية فى مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعى بهدف تحقيق التحسن المستمر لعمل المؤسسة (Jerome, 1995, p. 10). ويستند هذا المفهوم على ثلاثة عناصر أساسية هى: الشمولية (التأكيد على ضرورة تضافر جهود جميع العاملين لتحقيق أهداف المؤسسة)، والإدارة (العمليات التنظيمية المتبعة لتسيير أعمال المؤسسة)، والجودة (خلو النتائج النهائية للعمل من النقائض والعيوب). لذلك فقد إستدعى تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة فى القطاع التربوى التوجه نحو الإهتمام بالمدخلات، والعمليات، والمخرجات فى المؤسسة التعليمية، عن طريق «إعادة النظر فى رسالة هذه المؤسسة، وأهدافها، وغاياتها، وإستراتيجياتها وتعاطيها مع العمل التربوى، ومعاييرها، وإجراءات التقويم المتبعة فيها «وكذلك» التعرف على حاجات المستفيدين (الطلاب)، أى التعرف على نوعية التعليم والإعداد التى يرون أنها تحقق حاجاتهم، وتلبى رغباتهم الآنية والمستقبلية.

ومع أن الظروف قد أصبحت فى الوقت الحاضر مؤاتية لتطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة فى الميدان التربوى فى المدارس المصرية على نحو تجريبى فى عدد محدود من المناطق التعليمية تطبيقاً لما جاء فى سياق أولويات خطة التنمية وتوجهات القيادة السياسية بشأن ضرورة زيادة الإهتمام بالنوعية (الجودة) فى التعليم العام والجامعى، إلا أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة لم تجد حتى الأن تجسيداً ملموساً فى حيز القطاع التربوى المصرى بالنظر إلى بعض

المعوقات، نذكر منها ضعف بنية نظام المعلومات فى التربية، وعدم توافر الكوادر التدريبية المؤهلة فى هذا المجال، والمركزية فى صنع القرار التربوى، هذا بالإضافة إلى ضرورة تصميم برامج لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع البيئة المصرية من حيث معتقداتها، وقيمها، وتقاليدها، وعاداتها.

ومما سبق يتجلى التناقض القائم بين ضرورة إدخال مبادئ وأساليب إدارة الجودة الشاملة فى قطاع التربية والتعليم، وعدم القدرة على تحقيق ذلك حالياً بسبب غياب الإمكانات، وندرة الكفاءات التربوية المؤهلة للقيام بهذا العمل. ويعنى ذلك على مستوى الإدارة المدرسية أن هناك ثمة تناقض بين الحاجة الماسة إلى تحديد فاعلية أداء مدير المدرسة فى ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة من جهة، وعدم توافر الأطر النظرية والمنهجية والأدوات المطلوبة لتحقيق هذا الهدف بسبب ندرة الدراسات التربوية العربية فى مجال إدارة الجودة الشاملة. إن هذا الواقع هو الذى هيأ الأرضية اللازمة لتناول هذا الموضوع فى كتابنا عن الادارة المدرسية.

## مبررات الأخذ بمفهوم الجوده الشامله فى التعليم:

تواجه النظم التعليمية فى بداية الألفية الثالثة، تحدياً كبيراً، هذا التحدى هو تحسين جودة التعليم الذى تقدمه مؤسسات التعليم، ولهذا فإن التحديات العلميه والتكنولوجيه والإقتصادية من جانب، والطلب الإجتماعى القوى من أجل مدى واسع وكبير، وكذلك الحاجه إلى إستخدام الأفضل للمصادر النادرة من أجل التنميه المستمرة من جانب آخر، أجبرت الحكومات على أن تستجيب لهذه المطالب (الجودة الشامله). أن تحسين جوده التعليم أصبحت هدفاً أساسياً من أجل تحسين السياسات التعليمية الحاليه. كما أكدت الكثير من الدراسات والمؤتمرات الدولية، أن التحدى الرئيسى للنظم التعليمية فى هذه الأيام ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين، ولكن التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية. (OECD, 1992)[١]

أن متغيرات العصر تتطلب إدارة النظم التعليمية بسرعة أكبر، حتى تتجاوب مع التغييرات الإقتصادية الكونيه.

ولذا أصبحت عملية إدارة الجودة تعتمد على نموذج جديد للتقديم يقوم على البحث المستمر الشامل والحوار والمنافسة ومسئولية كل العاملين فى عملية التقويم والتطوير [٢].

وهذا النموذج يعتمد على ثلاث مصادر للبيانات تعتمد عليها عملية التقويم فى المسئولية والمساءلة وهذه الأطراف الثلاثه هى:

١- المجتمع ممثلاً فى الحكومة ودافعى الضرائب كمصدر للتمويل وتوفير الدعم المالى.

٢- المستهلكون (الزبائن) من طلاب ورجال أعمال وخبراء كمصدر لتحديد المقررات الدراسية بما فيها من معارف ومهارات وإتجاهات.

٣- أقران المهنة والروابط التربوية والمهنية يتحملون مسئولية تقديم الخدمة التعليمية وتحديد مستوى الإنجاز التربوى فى الجودة.

## العوامل التى تسهم فى تحسين التعليم وتحقيق جودته:

١- المعلومات الدقيقة والمتوازنة ومايرتبط بها من وسيلة الحصول على المعلومات ونشرها لتزويد التقييم بأداة قوية للمعرفة والقياس والحوار الديمقراطى لتحقيق التغيير فى النهاية (ديلور ، ١٩٩٦) .

٢- المدارس هى بالفعل المكان الذى يحدث فيه التعلم وأنه يجب تقييم فعاليته، ومن المهم أن يرتبط التقييم الذاتى الذى تقوم به المدارس بالتقييم الخارجى، على أساس وجهة النظر القائله أن الحوار بينهما هو أقوى أداة لتحقيق التحسين التنظيمى بشرط أن يكون الحوار ديمقراطياً ومقصوداً أو هادفاً.

وقد إستطاع «اركارو»[٣] تحديد ثمان قيم أساسية تضمنها إعلان رونالد براون عن الجودة فى التعليم عام ١٩٩٣ فى الولايات المتحدة الأمريكية وهى:

١- **المشاركة:** وتعنى أن الجودة تتحقق اذا تحمل الطلاب والأباء ورجال الأعمال المسئولية بإمتلاكهم لمهارات الجودة وحل المشكلات.

٢- **المبادأة:** وتشير هذه القيمة إلى أن أعضاء هيئة التدريس والإداريين يجب أن يخلقوا لأنفسهم وبأنفسهم قيم جودة محددة داخل المؤسسة.

٣- التطوير المستمر لتحقيق تدعيم قيم التربية لدى الطلاب من خلال التفاعل المستمر والعمل على تحقيق التوازن والإستغلال الأمثل للموارد المتاحه من خلال التخطيط والتقويم المستمر.

٤- سرعة رد الفعل وتعنى الإستجابة السريعة لمتطلبات المستهلك من خلال تحسين زمن الإستجابة ومايتطلبه من مراجعة العمليات والأهداف والأنشطة من خلال عمليات القياس المستمر بما يؤدى إلى تحسين فى الجوده.

٥- توقع المشكلات بما يتضمنه من رد فعل سريع لمنعها وتقليل الفاقد والتكلفة.

٦- الرؤية الإستراتيجية لدى كل من الطلاب والمعلمين والأباء وترجمتها إلى خطط مستقبلية.

٧- تنمية الشعور بالمسئولية الجماعية لدى أفراد المجتمع المحلى وأولياء الأمور فيما يخص قضايا البيئة والصحة والأخلاق والأمن.

٨- المنفعة والتعاون مع سائر المؤسسات الإنتاجية فى المجتمع من خلال تبادل المنافع بين المؤسسه التربوية ومؤسسات المجتمع المدنى.

وسنعرض فى الجزء التالى لبعض المفاهيم المرتبطة بتحقيق الجوده الشامله فى إدارة التعليم.

**أولاً:** فاعلية الأداء ويقصد بها توظيف الإمكانيات المادية والبشرية المتاحه فى المدرسة (المدخلات) فى سبيل تحقيق الأهداف المرجوة بأقل قدر من الهدر المادى والتربوى، وبما يؤدى إلى تحسين مخرجات التعليم والتعلم فى المدرسة.

حيث لقيت فاعلية أداء مدير المدرسة إهتماماً واسعاً فى الأدبيات التربوية الأجنبية، غير أن الدراسات والأبحاث العربية حول فاعلية الإدارة المدرسية محدودة العدد، كما أن الدراسات العربية المتصلة بفاعلية أداء مدير المدرسة فى ضوء معايير تقويم إدارة الجود الشاملة تكاد تكون غائبة بالنظر إلى حداثة هذا النموذج، والمعوقات التى تعترض تطبيقه فى الميدان التربوى. ورغم أن عدد الدراسات الأجنبية التى أعدت حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة فى الفترة بين ١٩٨٢ - ١٩٩٩م يكاد يلامس الألف، إلا أنها اهتمت أساساً بتطبيق هذا المفهوم فى ميدان التعليم، وبتصورات وآراء المديرين والمعلمين حول فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وكذلك ببناء مقاييس إدارة الجودة فى التعليم.

ولقد حظى موضوع فاعلية أداء مدير المدرسة باهتمام العرب فى مجال الإدارة. فقد تلخص الهدف من الدراسة التى أنجزها جورج دورى فى تحديد العلاقة بين أسلوب المدير القيادى كجزء من فاعلية المدرسة الثانوية اللبنانية وإنتاجية المدرسة، ممثلة بمستوى تحصيل الطلبة، ورضى المعلمين، وموقع المدرسة الجغرافى، وقطاع التعليم الذى تنتمى إليه المدرسة (دورى، ١٩٨١). وقد ضمت عينة البحث ١٢٢ مديراً و ٧٩٨ معلماً، وأسفر تطبيق الإستمارات الموجهة للمعلمين والمديرين عن غياب التنظيم بين وزارة التربية والجامعة فى إعداد برامج التدريب الإدارى حول مختلف جوانب الإنتاجية، بالإضافة إلى إحتياج المديرين للتدريب لغرض الترقى من الناحية المهنية.

وفى الدراسة الهامة التى أعدها محمد فهمى وحسن محمود بتكليف من مكتبة التربية العربى لدول الخليج حول تطوير الإدارة المدرسية فى دول الخليج العربية (فهمى ومحمود، ١٩٩٣) تبين أن إستمارة تقويم أعمال مدير المدرسة التى توجه للمسئولين عن الإدارة المدرسية فى هذه الدول تتضمن ١٥ عنصراً هاما فى تقويم الأداء يأتى فى مقدمتها الإلمام بالعمل، ثم العلاقات الإنسانية، فالكفايات الشخصية، فالمواظبة والإنتظام فى العمل، فالسلوك والمحافظة على

النظام. أما العناصر الخمسة الأقل أهمية فهى: الإهتمام بالمستوى التحصيلى للطلاب، والرغبة فى العمل والمساهمة فى تقديم المقترحات لتطويره، والقدرة على الإبتكار والتجديد ، وتحمل المسئولية، وكمية العمل. كما إتضح أن مدير المدرسة يطلع على نتائج تقويمه فى ثلاث دول فقط هى البحرين، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان. وأوصى الباحثان بإيجاد جهاز إدارى مؤهل لتقويم أداء مدير المدرسة فى دولة الإمارات وسلطنة عمان، وبإدراج نتائج المدرسة ضمن عناصر تقويم الأداء فى البحرين.

ورغم أهمية هذه الدراسة فى رسم الإطار العام لطريقة تقويم أداء مدير المدرسة، إلا أنها لم تقترح معايير محددة يمكن الإستناد إليها عند تقويم أداء مدير المدرسة بصرف النظر عن إختلاف أساليب التقويم المتبعة فى دول الخليج العربية فى المجال التربوى.

ومن جهته اقترح عيسى نصار نموذجا لتقويم أداء مدير المدرسة ينهض على المقومات الرئيسية الأربعة التالية: إنجازات المدير ، الجوانب الشخصية، علاقات المدير مع الأفراد الأخرين، صفات تتعلق بتطبيق الإجراءات والأنظمة والتعليمات. كما قدم الباحث أربعة معايير يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية، وهى: وضوح الأهداف، التحديد الواضح للمسئوليات، تسخير جميع الإمكانيات لخدمة العملية التربوية، وجود نظام جيد للإتصال داخل المدرسة أو مع المجتمع المحلى والجهات التعليمية الأخرى (نصار، ١٩٩٧). غير أن الباحث لم يوضح الأساس النظري – المنهجى الذى أعتمد لإشتقاق هذه المعايير.

ومن بين رسائل الدكتوراه والماجستير التى إهتمت باستقصاء موضوع البحث تجدر الإشارة إلى الدراسة التى عكفت على إعدادها دلال الهدهود لنيل درجة الدكتوراه فى التربية، وإستهدفت تحديد الفروق القائمة بين تصورات المديرين والمعلمين فى المدارس الإبتدائية الحكومية بدولة الكويت للسلوك القيادى

لدى المديرين، وإرتباطها بجنس المعلم (الهدهود، ١٩٩١). وقد طبقت الباحثة إستبيان السلوك القيادى على ٢٦ مديراً و ١٠ معلمين، وخرجت باستنتاج مفاده أن المعلمين أكثر إنتقاداً للمديرين من هؤلاء أنفسهم، وأن تصور المعلمين للسلوك القيادى للمديرين كان أقل إيجابية من تصور المديرين أنفسهم. كما تبين أن لجنس المدير أثرا فى اتجاهاته، وإن لجنس المعلم أثرا فى تصوره لسلوك المدير القيادى. وإقترحت الباحثة أن تتولى وزارة التربية النظر فى السلوك القيادى للمديرين عند تعيينهم للمرة الأولى. غير أن صغر عينة البحث، وعشوائية إختيارها، تجعل إمكانية تعميم نتائج الدراسة أمراً صعباً.

أما الدراسة التى أجراها عبد القادر رمزى لنيل درجة الماجستير فى التربية، والتى إستهدف من خلالها الوصول إلى حكم عام عن مستوى كفاءة القيادة التربوية فى المدارس الثانوية الحكومية فى الأردن (رمزى، ١٩٧٦)، فقد بنى الباحث فيها تصوره على أساس مجموعة من المتطلبات الشخصية، والمعرفية، والعملية التى تؤهل مديرى المدارس للإضطلاع بالأدوار المتوقعة منهم. وقد ضمن الباحث هذه المتطلبات فى إستمارتين، واحدة للمديرين، وأخرى للمعلمين، وطبق هاتين الأداتين على الفئتين المستهدفتين. وتوصل الباحث إلى حاجة المديرين للتدريب المهنى، وإلى ضرورة إعداد المدير كقائد تربوى وليس كمعلم عادى. وأوصى الباحث بتدريب المديرين أثناء الخدمة فى مجالات ديناميات الجماعة، والعمل الفريقى، والعلاقات الإنسانية، والعلاقات مع المجتمع المحلى، وغيرها. غير أن الدراسة لاتوضح الإطار المفاهيمى الذى تم فى ضوئه تحديد المتطلبات التى شكلت القاعدة المعرفية اللازمة لتصميم الإستمارات التقويمية.

وقد إستهدفت الدراسة التى أنجزتها غنية عليوى لنيل درجة الماجستير فى التربية التعرف على كيفية مساهمة مديرى المدارس الثانوية العامة مع موجهى المواد والمدرسين الأوائل بدولة البحرين فى وضع الخطة السنوية، وكيفية متابعتهم لسير العمل فى البرنامج السنوى، ومساهمتهم فى عملية تقويم سير العمل فى

هذا البرنامج. كما إستعرضت الباحثة المشكلات التى تحد من قيام المدير بمسئولياته، وأبدت بعض المقترحات الكفيلة بتلاشيها (عليوى، ١٩٩٦). وقد طبقت الباحثة ثلاث إستمارات للمعلمين والمديرين والطلبة من إعدادها على عينة إجمالية شملت جميع مديرى المدارس الثانوية العامة، بالإضافة إلى ١٤٧ معلماً ومعلمة و٧٩٧ طالباً وطالبة. وقد أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين بشأن واقع الإدارة المدرسية يمكن أن تعزى لجنس المعلم أو خبرته فى التدريس.

وبالمقابل فإن هناك كمًّا من الدراسات الأجنبية حول فاعلية أداء مدير المدرسة الإبتدائية. ويشير ليثوود إلى أن هذه الدراسات تتمحور حول ثلاثة مداخل لدراسة هذا الموضوع (Leithwood & Montgomery, 1982)، وهى:

١- دور المدير فى الإدارة والقيادة والتنظيم بوجه عام.

٢- دور المدير فى إدخال التغييرات والتجديدات فى المدرسة.

٣- دور المدير فى رفع فاعلية المدرسة عن طريق الإهتمام بمستوى تحصيل طلبتها.

وباستقراء الدراسات الخاصة بكل مدخل من هذه المداخل إستطاع ليثوود فرض ثلاثة أبعاد حاسمة فى السلوك القيادى للمدير، وهى: الأهداف، والعوامل، والإستراتيجيات. ويرى ليثوود أن المدير الفاعل يضع تحصيل الطلبة فى المقام الأول بين أولويات عمله (Brookover et al., 1978)، ويتمركز توجهه الرئيسى فى علاقته مع المعلمين حول مهمة تحسين المناهج المدرسية، ويوليها إهتماما أكبر من مجرد بناء العلاقات الإنسانية مع المعلمين (Maryland State Department of Education, 1978). وخلافا للمدير العادى الذى يركز على العمل الإدارى الروتينى بالدرجة الأولى، يهتم المدير الفاعل بخلق التوازن بين القيادة التعليمية،

والعمل المكتبى اليومى، والعلاقات الإنسانية. أما بخصوص التعامل مع أولياء الأمور فإن فاعلية أداء المدير تتجلى فى العمل على كسب تأييدهم النشط لتوجهات المدرسة نحو رفع تحصيل أبنائهم، ويوجه المنهج المدرسى نحو تحقيق الأهداف التى تحظى بدعم أفراد المجتمع المحلى (Wilson, 1981). ويميل المدير غير الفاعل إلى عدم التدخل فى شئون التدريس معولا على الكفاءة المهنية للمعلمين، يسعى المدير الفاعل إلى توجيه المعلمين نحو تحديد سلم الأولويات، ووضع الأهداف الخاصة برفع مستوى تحصيل الطلبة (Venezky & Wingield, 1979)، ويشترك معهم فى حل المشكلات المتصلة بإدارة الصف، ويشجعهم ليصبحوا شركاء فعليين فى عملية صنع القرار فى المدرسة، ويدعم مبادراتهم المتعلقة بتحسين المنهج، ويبارك توجهاتهم الجديدة فى ميدان التدريس.

ومن جهته يرى بريدجز أن فاعلية أداء مدير المدرسة تتجلى فى مخرجات التعلم، التى يفترض أن تعكس العواقب المرغوب وغير المرغوبة التى يمكن أن تعزى لسلوك المدير أو سماته الشخصية (Bridges, 1982). وتعتمد الدراسات الخاصة بالفاعلية بصورة رئيسية على إستخدام التقديرات التى تتفاوت من «ممتاز» إلى «ضعيف»، والتى يضعها المعلمون، وفى حالات قليلة، المسئولون الإداريون. ونادراً مايوضح الباحثون المعايير التى يضعها المعلمون، وفى حالات قليلة، المسئولون الإداريون. ونادراً مايوضح الباحثون المعايير التى يحكم بموجبها المعلم على أداء المدير. وفى معظم الأحيان يتم اختيار الأبعاد التالية للفاعلية: العلاقات الإنسانية، الإشراف التربوى، الإتصال، الإشراف على المعلمين الجدد.

وقد توجهت بعض الدراسات لدراسة الفاعلية عن طريق ربطها بالمدرسة الفعالة، حيث أن سمات المدير الفعال ترتبط إيجابياً مع أداء هذه المدرسة بصورة عامة (Ogawa, et al., 1985; Rutherford, 1985). وهنا تنبثق إمكانية تشريح سلوك المدير إلى ثلاثة أبعاد: تحديد رسالة المدرسة، إدارة المنهج المدرسى، تطوير

مناخ إيجابى مناسب للتعلم (Hallinger, et al., 1983)، وصياغة فقرات تعكس كل بعد من هذه الأبعاد. وفى إطار هذا التوجه قام هالينجر وزملائه بإعداد أداة لقياس فاعلية أداء المدير تتألف من ٧١ عبارة يلحق بكل واحدة منها سلم تقدير خماسى يتفاوت بين «دائماً» و «أبداً»، وقد أضيفت خانة «لاأدرى» ليصبح السلم سداسياً (Hallinger & Murphy, 1985). وحيث أن فاعلية أداء المدرسة تتأثر بمجموعة من العوامل والمتغيرات الداخلية والخارجية، فقد وجد هالينجر وزملائه فى دراسة أخرى أن السياق الإجتماعى للمدرسة يؤثر فى محتوى المنهج، وفى إستغلال زمن الحصة الدراسية، وفى الدور القيادى للمدير، وكذلك فى التوقعات التى تجسدها سياسات المدرسة وممارساتها (Hallinger & Murphy, 1986).

وثمة إتجاه آخر قاد الباحثون فى مجال الإدارة المدرسية إلى ربط فاعلية أداء المدير بتحصيل طلبة مدرسته، حيث وجد هؤلاء أنه حينما يخصص المدير وقتا أطول لبعض جوانب القيادة التعليمية (السلوك الإدارى، بناء ثقافة المدرسة، تنظيم المنهج المدرسى) فإنه يمكن حينئذ التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة (Heck, et al., 1990; 1991). ولتقييم فاعلية أداء المدير استخدمت بعض النماذج الرياضية (Marcoulides & Heck, 1992). كما تناول باحثون آخرون الفاعلية فى ارتباطها مع نشاط المدير المتصل بصنع القرار المدرسى، والذى يفضى بدوره إلى رفع مستوى التحصيل (Glasman & Fuller, 1992).

## ثانيا: فاعلية الأداء فى ضوء إدارة الجوده الشاملة:

فى البداية نتناول المفاهيم المرتبطة بهذا المحور وهى:

### الجوده:

ويقصد بها مجموعة الخصائص أو السمات التى تعبر عن وضعية المدخلات، والعمليات، والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل مايمكن.

## إدارة الجودة الشاملة:

استراتيجية تستهدف دفع إدارة المدرسة على الإلتزام بالتحسين المستمر للأساليب الإدارية عن طريق تحسين المدخلات، العمليات، المخرجات وخلق مناخ يشجع جميع العاملين فى المدرسة على المشاركة الفعالة فى عمليات التغيير بإتجاه تقليل الهدر وتعظيم المردود التربوى.

ومع أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM)، ويقصد به «فلسفة إدارة الشركة للوصول إلى إرضاء العميل من خلال برنامج شامل من الأدوات والتقنيات والتدريب (ويليامز، ١٩٩٩، ص : ١٠٤)، قد وجد أصداء واسعة منذ خمسينات القرن الفائت فى ميدان إدارة الأعمال فى اليابان، ثم إنتقل فى أوائل السبعينات إلى الولايات المتحدة وغيرها من الدول الأوروبية، إلا أن التربويون العرب لم ينتبهوا إلى إمكانية إستخدامه فى التعليم إلا قبل بضعة أعوام فقط. لذا فإن معظم المؤلفات العربية حول إدارة الجودة الشاملة (السلمى، ١٩٩٥، الشبراوى، ١٩٩٥، فرحات، ١٩٩٦) تدور حول إستخدام هذه الفلسفة لفحص مستوى إدارة الشركات والمؤسسات للتأكد من إستيفائها متطلبات التأهل للمنظمة العالمية للمواصفات القياسية (الأيزو) "International Standardization Organization" (ISO). وفى هذا الصدد أبرز فاروق فرحات سبعة معايير لتقويم إدارة الجودة الشاملة هى: نوعية القيادة، والمعلومات وتحليلها، والتخطيط الإستراتيجى للجودة، وإدارة الموارد البشرية، وضمانات الجودة، ونتائج الجودة، ورضا العملاء (فرحات، ١٩٩٦، ص: ٩٠) وبالمقابل إهتمت الكتب المترجمة إلى العربية بتأكيد الجودة فى التربية والتعليم (فريمان، ١٩٩٥)، وبفحص إمكانية تطعيم أجهزة القطاعين الحكومى والخاص بالمفاهيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة (كوهين وبراند، ١٩٩٧).

ومع ذلك فهناك بعض الأبحاث التربوية العربية التى كرست لإستقصاء التطبيقات التربوية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة. فقد قدم محمود عابدين عرضاً

تحليلياً – نقدياً مفصلا لمحاولات تعريف مفهوم الجودة، ووسائل قياسها فى مراحل التعليم المختلفة، وأعتبر الإطار الشامل لقياس الجودة وتقويمها على المستوى الوطنى فى مصر بمثابة «البداية الأقوى لإصلاح التعليم على أساس من الدقة والموضوعية» (عابدين، ١٩٩٢، ص: ١٢١).

ومن ناحيته سلط أحمد درباس الضوء على مفهوم الجودة فى السياق التربوى، وقدم مجموعة من نماذج إدارة الجودة وتطبيقاتها فى التربية، ودرس إمكانية توظيفها فى القطاع التربوى السعودى، ورصد الصعوبات التى تحول دون تحقيق هذا الهدف. وأوصى الباحث بالبدء فى تدريس مفاهيم وأساليب إدارة الجودة فى مرحلتى التعليم الثانوى والجامعى، وبضرورة «إعادة تعريف مفاهيم وأطر القيادة التربوية التى تعمل فى ضوئها المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة قبل البدء فى تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة» (درباس، ١٩٩٢، ص: ٤٦).

وفى السياق ذاته حاول أمين النبوى دراسة إمكانية توظيف نموذج إدارة الجودة الشاملة كأحد الأساليب الجديدة فى إدارة التغيير التربوى، وتطوير عملياتها على المستوى المدرسى فى مصر. وقد لخص الباحث كيفية إدارة الجودة الشاملة على مستوى المدرسة المصرية فى أربع عمليات أساسية هى: المبادأة، والتنفيذ، والتقويم، والتضمين. ودعا الباحث إلى تبنى سياسات إدارة تحقق الإستخدام الأمثل للفرص المتاحة فى المناخ المدرسى بمصر، وتقويتها، وتقليل القيود والمعوقات إلى أقصى درجة ممكنة الأمر الذى يوجب ضرورة ربط إدارة التغيير بإرادة قوية للتغيير (النبوى، ١٩٩٥). وبالمثل أكد عبد الودود مكروم على مدخل إدارة الجودة الشاملة بصفته نموذجاً إدارياً للمؤسسات التعليمة يسهم بدرجة فاعلة فى تحقيق الأهداف التربوية على المستوى المأمول، وينقلها «من مستوى صناعة القرار إلى مسئولية التنفيذ» (مكروم، ١٩٩٦، ص: ١١٤).

أما بخصوص الدراسات الأجنبية فى مجال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة فى قطاع التعليم فهى كثيرة، ومتعددة المشارب والمقاصد. وقد تركزت هذه الدراسات حول إظهار مزايا تطبيق مبادئ إدارة الجودة الأربعة عشرة التى صاغها إدوارد ديمينج فى تحسين التعليم وجودة التدريس (Crocker, et al., 1996; Masters, et al., 1992). كما تناولت الدراسات الآثار الإيجابية لتطبيق هذه الفلسفة فى مؤسسات التعليم العالى فى الولايات المتحدة الأمريكية (Door-is, et al., Freed, et al., 1994; Williams, 1993)، وكذلك العواقب السلبية للفشل فى توظيفها بسبب معوقات التغيير، أو غياب مقومات النجاح، فى بعض هذه المؤسسات (Hammons, 1994; Seymour et al., 1993; Thor, 1994).

وقد كرست بعض الدراسات الأجنبية لتحديد أسباب فشل توظيف نموذج إدارة الجودة الشاملة فى بعض الجامعات والكليات لأغراض الإصلاح التعليمى بسبب الثغرات المصاحبة للممارسات الإدارية لمديريها، وعدم تهيئة المناخ الثقافى، ومحدودية تأهيل العاملين (Capper et al., 1993; Van-Allen et al., 1994; Yankello, et al., 1993).

ولعل الدراسة الوحيدة التى تطرقت إلى إستخدام نموذج إدارة الجودة الشاملة لرفع فاعلية أداء المدرسة الإبتدائية هى تلك التى أجراها ثوماس فاليسكى وزملائه، وكشفوا فيها عن مدى فائدة النموذج كإطار فلسفى - تنظيمى لتقويم أداء المدرسة الإبتدائية على أساس مخرجات التعلم، وتدشين منهج التغيير فيها، والإرتقاء بمستوى فاعليتها (Valesky et al., 1993).

نخلص من العرض السابق للدراسات المتوفرة حول موضوع إدارة الجودة التعليمية إلى أن الأبحاث التى استهدفت التعرف إلى فاعلية أداء المدير تفتقر إلى الإطار النظرى الراسخ الذى يتيح بناء أداة لقياس الفاعلية تكتسب خصائص الصدق والثبات والشمولية والموضوعية. ومن ناحية أخرى فإن معايير قياس

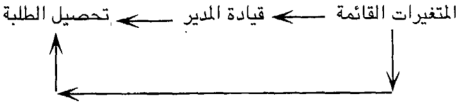
الفاعلية فى الدراسات التى كانت تحت مجهر النقد والتحليل جاءت غامضة، بل شبه مغيبة، الأمر الذى يجرد نتائج هذه الدراسات من إمكانية التعميم، وهى السمة الهامة المطلوبة فى أى بحث تربوى - علمى رصين.

وحيث أن معظم الأبحاث سالفة الذكر تركزت حول إستخدام فلسفة إدارة الجودة الشاملة من منظور تحسين الممارسات التعليمية والإدارية فى مؤسسات التعليم العالى الأمريكية بالدرجة الأولى، فإن فاعلية أداء مدير المدرسة فى ضوء معايير تقويم إدارة الجودة الشاملة لم تصبح بعد موضوعا مستقلا للبحث فى الأدبيات التربوية العربية والأجنبية، وهو ماشكل حافزا لتناول هذا الموضوع فى كتابنا هذا.

## نماذج قياس فاعلية أداء مدير المدرسة:

تشير الدراسات التربوية الحديثة فى مجال الإدارة المدرسية إلى وجود أربعة نماذج نظرية لتحديد فاعلية أداء المدير (Pitner, 1988, pp. 105 - 108)، وهى:

١- نموذج الأثر المباشر Direct-effects Model: ويفترض هذا النموذج أن أسلوب قيادة المدير يؤثر بصورة مباشرة على تحصيل الطلبة بصرف النظر عن المتغيرات داخل المدرسة (سلوك المعلمين، تنظيم المنهج، ثقافة المدرسة، .... إلخ). وبالتالى فإن الباحث لايهتم فى هذه الحالة بضبط هذه المتغيرات. ويمكن تصوير هذا النموذج من خلال المخطط التالى:




ويتم دراسة العلاقة بين نمط القيادة ومخرجات التعلم. غير أن هذا المدخل لم يأخذ فى الحسبان العمليات الجارية فى المدرسة (Leithwood, et al., 1990; Leitner, 1994).

٢- نموذج المتغيرات المطلقة Moderated - effects Model: يقوم هذا الإفتراض على أساس أن العوامل الإقتصادية والإجتماعية للطلبة تعمل كمتغير ثالث يلطف العلاقة بين نمط الإدارة ومخرجات المدرسة (Andrews, et al., 1987; Rowan, et al., 1984). ويمكن تمثيل هذا النموذج من خلال المخطط التالى:

قيادة المدير ← تحصيل الطلبة ← (فى غياب المتغير الثالث)

قيادة المدير ← تحصيل الطلبة ← (فى حضور المتغير الثالث)

وقد يؤدى المدير ضمن هذا النموذج دور المتغير المستقل فقط، أى الشخص المؤثر فى العلاقة بين القيادة والمخرجات، وقد يلعب المدير دور الشخص المؤثر والمتأثر ببيئة المدرسة ومتغيراتها فى الوقت نفسه (Pitner, 1988, p. 106). كما أن هذه العوامل قد تؤثر فى تحصيل الطلبة بصورة مباشرة أو غير مباشرة (عبر سلوك المعلم مثلا).

٣- نموذج المتغيرات الوسيطة Mediated - effects Model: تفترض هذه المقاربة أن الأثر الذى يحدثه المدير فى مخرجات المدرسة المرغوبة يتم من خلال التفاعل مع خصائص تنظيم المدرسة (Eberts, et al., 1988; Silins, 1994). ويتسق هذا التصور مع القول بأن المديرين يحققوا النتائج من خلال الأشخاص الآخرين (Bridges, 1977). ويمكن تصوير هذا النموذج من خلال المخطط التالى:

المتغيرات القائمة ← قيادة المدير ← المتغيرات المدرسية والصفية ← تحصيل الطلبة

وهذا هو أقرب نموذج لنماذج إدارة المدارس.

٤- نموذج العلاقات المتبادلة Reciprocal - effects Model: يفترض هذا النموذج وجود علاقة تبادلية بين المدير وخصائص المدرسة، فالمدير قد

يحدث تغييرات تؤدى بدورها إلى تأثيرات متبادلة فى المتغيرات الأصلية (الإدارة). وبالمقابل فإن المدير قد يكيف سلوكه القيادى بما يلائم التغيرات الطارئة على مخرجات المدرسة. ويتطلب دراسة هذا النموذج إستخدام الدراسات الطولية. ويمكن تمثيل هذا النموذج من خلال المخطط التالى:

قيادة المدير ⟷ المتغيرات المدرسية والصفية الدخيلة ⟷ تحصيل الطلبة

## ثالثاً: معايير تقويم إدارة الجودة الشاملة فى التعليم:

وهى مجموعة من المؤشرات المطلوبة لتحقيق الجودة الشاملة فى الإدارة المدرسية وتتضمن العناصر السبعة التالية:

١- التخطيط الإستراتيجى.

٢- جمع المعلومات وتحليلها.

٣- إدارة الإمكانيات البشرية.

٤- المراقبة المستمرة لتحصيل الطلبة.

٥- تنمية العلاقات الإنسانية لجميع العاملين.

٦- إتخاذ القرار بطريقة علمية.

٧- وإرضاء جميع أطراف العملية التعليمية (الروح المعنوية).

ويحدد (عطيه الأفندى، ٢٠٠٠) فى مقال بجريدة الأهرام أن إدارة الجودة الشاملة إتجاه من الإتجاهات الحديثة فى الإدارة تقوم فلسفته على مجموعه من المبادئ التى يمكن للإدارة أن تتبناها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن، ويعتمد على إستخدام عدد من الأدوات الآلية والنوعيه لقياس مدى التحسن فى الجودة.

أى ترجمة الإحتياجات التربوية المستقبلية إلى خصائص تابعة للقياس بحيث يتم إعداد الطالب وتقويمه وفقاً لها لكسب رضاء العميل (سوق العمل أو المجتمع).

## متطلبات تطبيق معايير الجودة الشاملة فى التعليم:

١- التعرف على الهيكل التنظيمى للمؤسسة (المدرسة).

٢- توافر المعلومات المستندة إلى حقائق من خلال التغذية المرتده أو العكسية (Feed back).

٣- دراسة التغيير فى البيئة والمجتمع.

٤- دراسة قوى السوق المتزايدة فى ظل العوله.

٥- التعرف على تطلعات الطلاب لتزويدهم بتعليم ومهارات ذات جودة.

## النموذج العلمى لإدارة الجودة:

يعتمد هذا النموذج على ثلاث مراحل آساسية وهى:

أ ) التحليل: للنظام التعليمى القائم والهيكل التنظيمى للمؤسسة التربوية.

ب) التقويم ويتضمن مجموعة من الأدوات اللازمة للقياس والتقييم والإختبار للمكونات الأساسية للنظام وهى:

- الطلاب.
- المعلمون.
- الإدارة.
- المناهج.
- المبنى المدرسى وإمكانياته فى ضوء أهداف المرحلة التعليمية وذلك للحصول على الحقائق المتعلقة بالنظام وعملياته لكل مكوناته.

جـ) المراجعة ويعنى تقييم النتائج المتحصل عليها سابقاً فى ضوء مجموعة المواصفات أو الخصائص المطلوب تحقيقها.

د ) إتخاذ القرار ويشمل إعادة التخطيط والتنفيذ فى ضوء نتائج التقويم السابق.

## المكونات الخاصة بالطلاب:

١- نوعية الطلاب وطرق إنتقائهم (صحياً)، عقلياً، تحصيلياً.

٢- كثافة الفصل ونسبة الطلاب إلى المعلم الواحد.

٣- تكلفة الطالب فى المرحلة التعليمية وحسب نوعية التعليم (عام/فنى/خاص).

٤- الخدمات التى يوفرها النظام للطلاب.

٥- الدافعية والإستعداد للتعلم.

٦- نسب الرسوب والتسرب.

٧- قيمة الفيض الطلابى.

٨- مستوى الخريج فى ضوء مؤشرات التحصيل المعيارية.

٩- نسبة الملتحقين بالمراحل التعليمية التالية بالنسبة للخريجين من المرحلة السابقة.

## المكونات الخاصة بالمعلمين:

١- حجم المعلمين وكفايتهم العددية.

٢- الكفايات التدريسية للمعلمين.

٣- مستوى التدريب الأكاديمى على المستجدات فى المناهج.

٤- مستوى الإعداد والتدريب المهنى للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.

٥- مشاركة المعلمين فى الجمعيات المهنية والعلمية.

٦- مدى فهم المعلمين لأهداف التعليم فى المرحلة التى يعملون بها والمراحل التالية.

٧- مدى مساهمة المعلمين فى برامج خدمة المجتمع بمدارسهم.

٨- إحترام المعلمين لطلابهم وتقديرهم لإمكانياتهم.

**المكونات الخاصة بإدارة المدرسة:**

١- الإلتزام بمعايير الجوده الشاملة.

٢- طرق إختيار الإداريين وتدريبهم.

٣- ممارسة عمليات الإدارة (التخطيط، التنسيق، إتخاذ القرار، التقويم، المتابعة، التوجيه).

٤- العلاقات الإنسانية والروح المعنوية للعاملين.

٥- مشاريع خدمة المجتمع تلبية لإحتياجات البيئة الموجود بها المدرسة.

٦- صيانة وتطوير المبنى المدرسى.

٧- التفاعل مع أفراد المجتمع المحلى والإستفاده من إمكانياته.

**المكونات الخاصه بالمبنى والإمكانيات:**

١- مرونة المبنى وقدرته على تحقيق أهداف التعليم فى ضوء فلسفته.

٢- مراعاة الشروط الهندسية والصحية فى المبنى.

٣- مراعاة المبنى لشروط السلامه والإجراءات المتبعه فى حالة الكوارث (الحريق، الزلازل ... الخ).

٤- مدى إستفادة المعلمين والطلاب من مكتبة المدرسة.

٥- مدى إستفادة المعلمين والطلاب من المعامل والورش الموجوده بالمدرسة.

٦- مدى إستفادة المعلمين والطلاب بخدمات الإنترنت وقواعد المعلومات.

٧- حجم الإعتمادات المقررة لصيانة المبنى وتوفير وسائط التعليم والتعلم.

٨- مدى توافر الملاعب المكشوفة والمغطاة لممارسة الأنشطة الرياضية.

٩- حجم المبنى المدرسى وقابليته للإستيعاب.

١٠- نصيب التلميذ من مساحة المبنى.

١١- كثافة الفصل الدراسى.

## المكونات الخاصة بالمناهج:

١- مدى ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل.

٢- مدى ملائمة المناهج لبيئة التلميذ.

٣- مدى ملائمة المناهج لخصائص النمو فى المرحلة الملتحق بها التلميذ.

٤- مدى ملائمة المناهج وقدرتها على إستيعاب متغيرات العصر.

٥- مدى ملائمة المناهج وقدرتها على تنمية طرق التفكير النقدى والعلمى.

٦- مدى قدرة المناهج على ربط التلميذ بواقعه.

٧- مدى قدرة المناهج فى مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم الحياتية.

٨- قدرة المناهج على تبسيط وترسيخ قيم العلم.

٩- قدرة المناهج على تنمية روح الإنتماء والولاء للوطن.

١٠- قدرة المناهج على تنمية روح التعايش والتفاهم والسلام الدولى.

## الخلاصة:

إن الجودة هى تحديد لجودة المنتج بملاءمة الأهداف المحددة مسبقاً.

أو كما عرفها ادوارد ويمينج Edwareds Deming بأنها درجة الإختلاف الذى يمكن التنبؤ به من خلال إستخدام معايير أكثر ملاءمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك(٤).

وهذا يعنى أن الجودة فى التعليم تتحقق عندما يكون النظام التعليمى قادراً على تخريج طلاب يتلاءمون مع توقعات المستقبل.

وذلك من خلال سعى الإداريين وأعضاء هيئة التدريس جميعاً من أجل تحقيق الجودة، التركيز على منع الطلاب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه، إستعمال الضبط الإحصائى بدقة لتحسين عمليات الإدارة والعائد من الطلاب، تدريب كل أفراد المؤسسة التربوية من أجل الجودة(٥).

وبذلك يمكن القول أن إدارة الجودة الشاملة تعد تغييراً فى ثقافة التنظيم الإدارى الإجتماعى للنظام التعليمى، لأن إدارة الجودة تتجاوز فلسفة الوحدات والأقسام المنفصلة التى تقوم على التقسيم الضيق لمراحل التعليم وأنواعه والتى ظهرت مع البيروقراطية الحديثة فى أوائل القرن العشرين، إذ تعتمد الجودة الشامله على التفاعل بين القوى والنظم الفرعية والأقسام المختلفة تأكيداً لتحقيق التكامل فى المعرفة الإنسانية ويتطلب تحقيق الجودة فى إدارة التعليم مايلى:

١- وجود بروفيل متفق عليه لعملية قياس الجودة.

٢- يتم القياس ذاتياً فى ضوء مؤشرات وطنية لجودة التعليم.

٣- القياس النوعى بجانب القياس الكمى.

٤- المرجعية المعيارية من خلال تحديد معايير أساسية يجب على المؤسسة التربوية بلوغها.

٥- المعيار لايحدد الجودة وحدة وأنما هو يحدد أو يصف على نحو عام أو خاص: المعرفة أو الفهم أو المهارة أو الإتجاهات التى تظهر فى خريج أو جماعة من الخريجين.

٦- يجب التفريق بين الجوده والفاعلية(١) فالفاعلية Effectiveness هى قياس مدى تحقيق الأهداف المعلنة (المخرجات) والجودة تقيس الإنجاز (المخرجات) والأهداف ذاتها بإعتبارها مدخلات.

٧- يجب التفريق بين الجودة والكفاية Effeciency وهى مدى إستغلال أو الإستعمال الجيد للمصادر فى تحقيق الأهداف، والجودة تهتم بالأهداف والمصادر معاً.

# هوامش ومراجع الفصل العاشر



## أولاً : الهوامش

1- Delors, J., et al. 1996. Education: the treasure within. (paris: Unesco).

2- OECD. 1992. High - quality education and training for all (Paris: OECD).

٣- عطية حسن الافندى. التطوير بالجودة الشاملة. جريدة الاهرام ع. (١٤ فبراير ٢٠٠٠) ص ٢٨٠.

4- Gegory C. Mclaughlin. Total qualtily in Research and Development. (Florida State duci press) 1995. pp 50-52.

5- Jerome S. Arcaro. Quality in Education. An Implemenlation Hand book. (Florida State duci press, 1955) pp 52 - 54.

٦- حسن البيلاوي. ادارة الجودة الشامله في التعليم العالي بمصر. أوراق عمل اليوم الثانى لمؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن ٢١. ٢٠ - ٢١ مايو، (جامعة المنوفية) ١٩٩٦، ص ٧.

## ثانيًا : المراجع

**( أ ) العربية :**

١ - چورچ دورى. العلاقة بين أسلوب المدير القيادى وفاعلية المدرسة الثانوية واللبنانية (بيروت: الجامعة الامريكية). , ١٩٨١

٢ – درباس ، أحمد ، (١٩٩٤)، إدارة الجودة الكلية : مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها فى القطاع التعليمى . **رسالة الخليج العربى**، ع٥٠، ١٥-٤٩ .

٣ – دونيز ، لويد ؛ ماسون ، كلير . (١٩٩٧) . إدارة الجودة : التقدم والحكمة وفلسفة ديمينج (ترجمة : حسن عبد الواحد) . القاهرة : الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية .

٤ – السلمى ، على ، (١٩٧٥) . الكفاية الإدارية . مجلة العربى ، (١٩٥) .

———— ، (١٩٩٥)، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للإيزو . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

٥ – الشبراوى ، عادل . (١٩٩٥) ، الدليل العلمى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة: آيزو ٩٠٠٠ – المقارنة المرجعية . (القاهرة : الشركة العربية للإنتاج الإعلامى شعاع) .

٦ – عابدين ، محمود . (١٩٩٢) ، الجودة واقتصادياتها فى التربية : دراسة نقدية . **دراسات تربوية** ، ع ٧ (٤٤) ، ٦ – ١٤٥ .

٧ – عيسى نصار. **تقوم اداء مدير المدرسة** (المنامة : البحرين) د.ت .

٨ – فرحات ، فاروق ، (١٩٩٦) . جوهرية إدارة الجودة الشاملة من خلال المعرفة والتطبيق . (الرياض : دار بريق المعارف للنشر والتوزيع) .

٩ – فريمان ، ريتشارد . (١٩٩٥) . توكيد الجودة فى التدريب والتعليم. (ترجمة سامى الفرس وناصر العديلى) . الرياض : دار آفاق الإبداع العالمية للنشر والإعلام .

١٠– فهمى، محمد سيف الدين ومحمود ، حسن عبد الملك . (١٩٩٣) . تطوير الإدارة المدرسية فى دول الخليج العربية (الطبعة الأولى) . الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج .

١١– كوهين ، ستيفن وبراند ، رونالد . (١٩٩٧) . إدارة الجودة الكلية فى الحكومة . (ترجمة : عبد الرحمن هيجان) . الرياض : معهد الإدارة العامة .

١٢- محمد فهمي وحسن محمود (١٩٩٣) . تطوير الادارة المدرسية فى دول الخليج العربى. (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج) .

١٣- المسلمانى ، إبراهيم . (١٩٨٨) ، مدير المدرسة والتنظيم المدرسى الفعال. (عمان : الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية) .

١٤- مكروم، عبد الودود . (١٩٩٦). الأهداف التربوية بين صناعة القرار ومسئولية التنفيذ : دراسة تحليلية فى ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية . **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة، ع ٣٢، ١١٣-١٩٠ .

١٥- النبوى ، أمين محمد . (١٩٩٥) . إدارة الجودة الشاملة : مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوى على المستوى المدرسى بجمهورية مصر العربية . **بحث مقدم للمؤتمر السنوى الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥ .**

١٦- نصار ، عيسى . (١٩٩٧) . معايير تقويم أداء مديرى المدارس . **التربية** ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، (١٢٢) ، ١٧٤-١٩١ .

١٧- ويليامز ، ريتشارد ، (١٩٩٩) . أساسيات إدارة الجودة الشاملة . (ترجمة: عبد الكريم العقل) . الرياض : مكتبة جرير .


## (ب) المراجع الأجنبية :


1- Alexander, R, Rose, J; & Woodhead, C. (1992). Curriculum Organist Practice. **Adiscussion paper**. London : DES.

2- AlHodhod, D.A. (1984). Leadership behavior or elementary public school principals as perceived by teachers and principals in The State of Kuwait. **Dissertation Abstracts INternational,** 45(02), 468A. (University microfilms No. AAC 84-16851) .

3- Alma Craft. (ed) Quality Assurance in Higher Education . (London: the Flamer Press) 1992.

4- Arcaro, Jerom(1995) . **Quality in Education: An Limplementation Hand book** (Florida: St. duci press) .

5- Bridges, M.B. (1982). Research on the school administrator: The State of the art, 1967-1980 . **Educational Administration Quarterly,** 18 (03), 12-33.

6- Capper, C, & Jamison, M. (1993). Let the buyer beware: TQM and educational research and practice. **Educational Research,** vol.22 No & 25-30.

7- Croker, R.E., (1996). Defining instructional quality by employing the Total Quality Management (TQM) : A method research projct. **paper presented at the American Association Conviction,** Cininnati, OH.

8- Deming, W.E. (1986). **Out of the crisis.** Cambridge, MA: MIT, Center for Advanced Engineering Study.

9- Glasman, N. & Fuller, J. (1992). Assessing the decision-making patterns of school principals. **The International journal of Educational Management,** vol . 6 No3 .

10- Gregay C.Mclaughin (1995) . **total Quality in Research and Development (Florida: St, duci press)** . p. 52.

11- Hallinger, P. and Murphy, J.F. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals . **Elementary school Journal,** vol . 86 No. (2), 217-247.

12- Hallinger, P., & Murphy, J.F. (1986). The social context of the effective schools. **American Journal of Education,** vol. No . 94 (3), 328-355.

13- Hammons, J.O. (1994). Can Total Quality Management succeed at Your college now? **Community College of Research and Pratcice,** vol 18 No. (4), 335-344.

14- Heck, R., Marcoulides, G. and Lang, P. (1991), Principal instructional leadership and school achievement : The application of discriminant techniques: **School Effectiveness and School Improvement,** vol 2 No. (2), 115-135.

15- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982), The role of the elementary school principal in program improvement. **Review of Educational Research,** vol 52 No. (3), 309-339.

16- Liegh, D. (1994). Walk **The Talk classroom model-pilot program.** Temple junior College. TX: Temple.

17- Jerome S.Arcaro. **Quality in Education: An Implementation Hand book**. (Florida: st. duci press), 1955.

18- Marcoulides, G., & Heck, R. (1992). Assessing instructional leadership effectiveness with generalizability theory. **The International Journal of Educational Management,** vol 6No. (3), 4-13.

19- Masters, R. J., & Leiker, L. (1992). Total Quality Management in higher education : Applying Deming's fourteen points. **CUPA Journal,** vol. 43 No. (2), 27-3.

20- Melvin, C. III. (1991). Translating Deming's 14 points for education. **The School Administrator,** vol. 9, 19-23.

21- Ogawa, R. and Hart, A. (1985). The effect of principals on the Instructional performance of schools. **Journal of Educational Administration,** vol 22 No. (1), 59-72.

22- Rowan, B, & Denk, C. (1984). Management succession, school socioeconomic context and basic skills achievement. **American Educational research Journal,** vol. 21 No. (3), 517-537.

23- Sallis, E. (1996). **Total Quality Management in education** (2hd ed). (London, Kogan page).

24- Seymour, D. T. (1993). Total Quality management in highereducation: Clearing the hurdles. A survey on strategies for implementing quality management practices in higher education **(A Goal OPC application report)**, Methuen. MA.

25- Thor, L. M. (1994) . Introducing the human side of Total Quality Management into educational institutions. **Community College journal of Research and practice,** vol. 18 No. (4), 359-368.

26- Valesky, T.C. (1993, November). Total Quality Management as a philosophical and organizational framework to achieve outcome-based education and effective schools. **Paper presented at the Annual Meething of the Midsouth Educationa Research Association,** (New Orleans, L.A).

27- Van-Allen, G. H. (1994). Failures of total Quality Management: Products of leadership and organizational culture. **Community College journal of Research and Practice,** vol. 8 No. (4), 381-390.

28- Warner, H. & Grazier. (1984), Decicion Making & Control For Health Administration. **Health Administrotion Press.**

29- Wilson, R. R., & Schomker, M. (1993). **Total quality education.** PhiDelta kappan Eductional Foundation . Bloomington, Indiana.

# فهرس

## هذا الكتاب

لاشك أن الإدارة عملية مهمة يتوقف على كفاءتها تحقيق المؤسسة سواء أكانت إنتاجية أو خدمية لأهدافها ، فعملية الإدارة تتضمن تنسيقًا للجهود ، وترشيداً للموارد سواء بشرية أو مادية ، وتوجيهًا للعمل ، ومتابعة للأوامر لتنفيذ السياسات من خلال دواعى الإجراءات التى تكفل النجاح والجودة للأداء مما ينعكس على جودة المنتج سواء كان تعليميًا أو صحيًا أو غير ذلك .

والإدارة علمٌ له أصوله وقواعده ويحتاج من يمارسه لصفات وسمات شخصية ونفسية وعقلية خاصة ، كما أنها مهنة لها أخلاقياتها وتقاليدها . ولقد أصبح تقدم الأمم اليوم يقاس بمدى تقدم ورقى وتطور أساليب الأداء فى مؤسساتها .

ولذا تتعدد نظريات الإدارة وأنماطها بتعدد المدارس النفسية والاجتماعية ، ما بين نظريات كلاسيكية ، وأخرى ديمقراطية تشاورية ، وبعضها يتناول الإدارة بالأهداف . وأخيراً سيطرت إدارة الجودة على مجمل أوجه النشاط الإنسانى وخاصة النشاط التربوى .

لذلك فإن هذا الكتاب يتناول مفهوم وأنماط الإدارة المدرسية وعملياتها ، وأصول نظريات الإدارة التعليمية واسسها ، وعلاقة التنظيم الإدارى بالمناخ المدرسى ، ومسئوليات مديرى المدارس ، واستراتيچيات إعداد وتدريب القيادات التربوية ، وسبل إدارة الاجتماعات ، والأنشطة المدرسية المختلفة ودورها فى تنمية الإبداع كمعيار لجودة المنتج التعليمى ، كلها محاور مهمة يتناولها هذا الكتاب باهتمام يخدم الباحثين .

**أحمد غريب**

